



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PPGE- PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**MARIA LÚCIA GOMES DA SILVA**

**A ORDEM DO DISCURSO SOBRE A IMAGEM VISUAL NA MODALIDADE  
DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL**

**JOÃO PESSOA - PB  
2019**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PPGE- PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**MARIA LÚCIA GOMES DA SILVA**



**A ORDEM DO DISCURSO SOBRE A IMAGEM VISUAL NA MODALIDADE  
DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL**



**JOÃO PESSOA - PB  
2019**

MARIA LÚCIA GOMES DA SILVA

**A ORDEM DO DISCURSO SOBRE A IMAGEM VISUAL NA MODALIDADE  
DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado  
do Programa de Pós-Graduação em  
Educação, da Universidade Federal da  
Paraíba, na linha de pesquisa Educação  
Popular, como requisito para obtenção  
do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Erenildo João Carlos

JOÃO PESSOA – PB  
2019

**Catálogo na publicação**  
**Seção de Catalogação e Classificação**

S586o Silva, Maria Lúcia Gomes da.

A ordem do discurso sobre a imagem visual na modalidade  
da Educação de Jovens e Adultos no Brasil / Maria Lúcia  
Gomes da Silva. - João Pessoa, 2019.  
188 f.

Orientação: Erenildo João Carlos Carlos.  
Tese (Doutorado) - UFPB/CE.

1. ordem do discurso. 2. imagem visual. 3. Educação de  
Jovens e Adultos. I. Carlos, Erenildo João Carlos. II.  
Título.

UFPB/BC


MARIA LÚCIA GOMES DA SILVA

**A ORDEM DO DISCURSO SOBRE A IMAGEM VISUAL NA MODALIDADE  
DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado  
do Programa de Pós-Graduação em  
Educação, da Universidade Federal da  
Paraíba, na linha Educação Popular,  
como requisito para obtenção do título  
de Doutora em Educação.

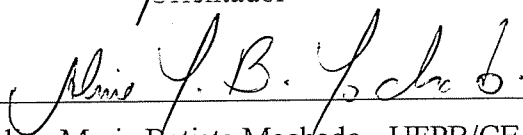
Aprovada em: 28 de Fevereiro de 2019.

**Banca Examinadora:**



---

Prof. Dr. Erenildo João Carlos - UFPB/CE/PPGE  
Orientador



---

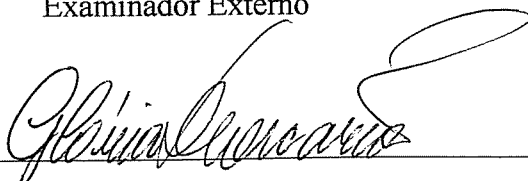
Prof. Dra. Aline Maria Batista Machado - UFPB/CE/PPGE  
Examinadora Interna

---

Prof. Dra. Rita de Cássia Cavalcanti Porto - UFPB/CE/PPGE  
Examinadora Interna

---

Prof. Dr. Aníbal de Menezes Maciel - DME/CCT/UEPB  
Examinador Externo



---

Prof. Dra. Glória das Neves Dutra Escarião - CE/PPGCR/UFPB  
Examinadora Externa

*A Deus, pelo sopro da vida...*  
*À família, onde começa minha história da vida.*

## **AGRADECIMENTOS**

*Em primeiro lugar, agradeço a DEUS, pela Sua força, luz e presença inenarrável, nesta tese, em forma de escrita. Agradeço pela Sua companhia, um verdadeiro bálsamo nas noites solitárias e nos momentos de dificuldades. Obrigada DEUS pelas conquistas!!!!*

*Agradeço, de forma grandiosa, ao orientador Prof. Dr. Erenildo João Carlos, pela competência profissional e apoio incondicional, conduzindo-me ao caminho do conhecimento. Pela generosidade e sensibilidade humana que o envolvia, compreendendo os momentos de dificuldades enfrentadas no percurso da pesquisa, e que, sabiamente, mostrava os caminhos por onde seguir. Agradeço pelo investimento acadêmico e por acreditar e enxergar minhas potencialidades de aluna. Agradeço pelo enlace acadêmico de 14 anos (graduação, mestrado, doutorado) e o laço de amizade construído durante este trajeto. Minha eterna gratidão ao grande mestre! MUITO OBRIGADA!!!!*

*Aos professores do Doutorado, Adelaide Alves Dias, Afonso Celso Caldeira Scocuglia, Aline Maria Batista Machado, Erenildo João Carlos, José Francisco de Melo Neto, Severino Bezerra da Silva, meus sinceros agradecimentos, pelos momentos de aprendizagens que contribuíram significativamente com minha formação acadêmica, profissional e pessoal;*

*Aos professores da banca examinadora, Eduardo Jorge Lopes da Silva e Glória das Neves Dutra Escarião, pela nobre contribuição na construção do texto de tese;*

*Aos professores da banca avaliadora, Glória das Neves Dutra Escarião, Aline Maria Batista Machado, Rita de Cássia Cavalcanti Porto e Aníbal de Menezes Maciel, pelo interesse e disponibilidade para avaliação e refinamento desta tese;*

*Aos funcionários do PPGE pelo profissionalismo no trato as especificidades administrativas e burocráticas da nossa trajetória acadêmica;*

*Aos colegas da turma 35 de doutorado, pela amizade construída, pelos momentos prazerosos de estudos de trocas de conhecimentos;*

*Aos Familiares, pela paciência e compreensão, tolerância e carinho dedicado, sobretudo nos momentos de distanciamentos do seio do lar;*

*Aos colegas de trabalho da Escola Municipal Augusto dos Anjos, em especial, a gestora Diane, que me apoiaram e compreenderam os momentos de minha ausência na instituição;*

*Aos meus queridos pais, Francisco e M<sup>a</sup> da Luz que, através do seu amor, humildade e testemunhos me ensinaram os valores da vida, incentivando a percorrer novos caminhos e buscar novas perspectivas de vida. Gratidão!!!!*

*À Maria de Lourdes (Lurdinha) e a Patrícia, pelo apoio pedagógico, onde me substituíram no ambiente de trabalho, em função das atividades acadêmicas do doutorado;*

*Ao Roberto, pelo companheirismo, compreensão e parceria, sempre acolhedor, não medindo esforços para estar presente nos momentos de dificuldades;*

*Às professoras Rejane, Myrta e Magaly e ao Rhenneson, por suas contribuições na revisão normativa da língua e tradução do texto de tese, aprimorando o teor da escrita;*

*Aos colegas do grupo de estudo do GEPEJA, que através dos diálogos e intensas reflexões contribuíram com minha formação e construção do trabalho de tese. Muito obrigada!*

*À Crislene e Rivaldo que colaboraram, na digitação de trabalhos acadêmicos, reproduzindo ideias e escritas, em virtude de minhas limitações físicas e tempo;*



*À Rejane e Rosalinda pela amizade e apoio, oportunizando momentos de diálogos e descontração, suavizando e alegrando essa caminhada;*

*Aos demais amigos e parentes, que com gestos, palavras, orações e imagens demonstraram apoio e incentivo durante todo o trajeto no curso, me dando a certeza de que não caminhava sozinha.*

*“As palavras só têm sentido se nos ajudam a ver o mundo melhor. Aprendemos palavras para melhorar os olhos.” (Rubem Alves).*

## RESUMO

Na sociedade contemporânea, vivemos sob a égide da imagem visual. Em nosso cotidiano, os gêneros fotografia, desenho, pintura, outdoor, charge e estampa, mediados pelo aparato tecnológico do computador, da televisão, do cinema, do DVD, do smartphone e de outros, registram informações, proporcionam entretenimento e representam contextos socioculturais, que afetam intencionalmente nossas sensações, percepções, valores, sentidos e significados. Nesse cenário, a imagem visual tanto educa os sujeitos quanto se constitui como objetos de reflexão e de investigação. O jogo de relações entre imagem visual e Educação e discurso conduziu-me ao estudo do objeto: a ordem do discurso sobre a imagem visual na modalidade da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. A pesquisa defendeu a tese de que a imagem visual é um constituinte do discurso da Educação de Jovens e Adultos e teve o objetivo de analisar a ordem do discurso sobre a imagem visual na modalidade da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. O estudo adotou a abordagem teórico-metodológica da Análise Arqueológica do Discurso (AAD), de Michel Foucault, cuja teoria possibilitou conhecer as regras de funcionamento da ordem discursiva investigada, através do modo de dispor as relações dos enunciados. A investigação arqueológica se efetiva no terreno da linguagem. As etapas da pesquisa foram o mapeamento e a análise enunciativa dos documentos, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos e as Diretrizes (2000) Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (2010). Nesses documentos e nos demais subsequentes, em que operei com os procedimentos arqueológicos de escavação, de análise e de descrição dos enunciados, obtive os resultados da pesquisa e vislumbrei uma ordem discursiva educativa, em que as séries enunciativas encontradas demonstraram a imagem visual e ocuparam status no processo de alfabetização, cuja presença e função dependem do modelo de alfabetização adotado em diferentes períodos; uma segunda ordem discursiva encontrada, a pedagógica, demonstrou a presença da imagem nos processos de formação inicial, continuada e permanente dos educadores da EJA, fundamentados no *fazer* pedagógico da docência; e por último, a ordem discursiva sociocultural, em que a imagem visual representa um código de acesso ao exercício da cidadania e um instrumento de formação da consciência crítica e valorização cultural. A constatação dessas ordens discursivas (a educativa, a pedagógica e a sociocultural) sobre a imagem visual na EJA possibilitou afirmar a tese em tela, o que demonstrou a legitimidade do estudo na produção do conhecimento na área da pesquisa em educação.

**Palavras-chave:** Ordem do discurso. Imagem visual. Educação de Jovens e Adultos.

## ABSTRACT

In contemporary society, we live under the aegis of the visual image. In our daily life, the genres of photography, drawing, painting, billboard, cartoon, print, mediated by the technological apparatus of the computer, television, cinema, DVD, smartphone, among others, record information, provide entertainment and represent sociocultural contexts that intentionally affect our sensations, perceptions, values, senses and meanings. In this scenario, the visual image both educates the individuals and constitutes an object of reflection and investigation. The game of relations among visual image, Education and discourse led me to the study of the object: the order of the discourse about the visual image in the modality of Youth and Adult Education in Brazil. The research advocated the thesis that the visual image is a discursive constituent of the Youth and Adult Education and its goal was to analyze the discourse order on the visual image in the modality of the Youth and Adult Education in Brazil. The study adopted the theoretical-methodological approach of Michel Foucault's Archaeological Analysis of Discourse (AAD), whose theory made it possible to know the rules of operation of the investigated discursive order by disposing the relations of the enunciations. The archaeological investigation has taken place on the terrain of language. The research steps were the mapping and the enunciative analysis of the documents, the National Curriculum Guidelines for Youth and Adult Education (2000), and the Operational Guidelines for Youth and Adult Education (2010). In these documents and in the subsequent ones, in which I worked with the archaeological procedures of excavation, analysis and description of the enunciations, I obtained the research results and I envisaged an educational discursive order, in which the found enunciative series demonstrated the visual image and occupied status in the literacy process, whose presence and function depend on the literacy model adopted in different periods; a second discursive order, the pedagogical one, showed the image presence in the initial, continuing and permanent training processes of the Youth and Adult Education educators, grounding the pedagogical teaching practice; and, finally, the sociocultural discursive order, in which the visual image represents an access code for the citizenship practice and a formation instrument of the critical awareness and cultural appreciation. The observation of these discursive orders (educational, pedagogical and sociocultural) about the visual image of the Youth and Adult Education made possible to corroborate this thesis, and it demonstrated the study legitimacy in the production of knowledge in the research area in education.

**Keywords:** Order of discourse. Visual image. Youth and Adult Education.

## RESUMEN

En la sociedad contemporânea, vivimos bajo la égida de la imagen visual. En nuestro cotidiano, los géneros de la fotografía, del diseño, de la pintura, del outdoor, de la charge, de la impresión, así como mediada por el aparato tecnológico, de la computadora, de la televisión, del cine, del DVD, del smartphone y otros, registrar informaciones, proporcionar entretenimiento y representar contextos socioculturales, que afectan intencionalmente nuestras sensaciones, percepciones, valores, sentidos y significados. En este escenario la imagen visual así como educa el sujeto, cuanto se constituye en objeto de reflexión y de la investigación. El juego de las relaciones entre imagen visual y educación y discurso me condució al estudio del objeto: el orden del discurso sobre la imagen visual en la modalidad de la educación de jóvenes y adultos en Brasil. La pesquisa defendió la tesis de que la imagen visual es un constituyente del discurso de la educación de jóvenes y adultos y tuvo el objetivo de analizar el orden del discurso sobre la imagen visual en la modalidad de la educación entre jóvenes y adultos en Brasil. El estudio adoptó el enfoque teórico metodológico del Análisis Arqueológico del Discurso (AAD), de Michel Foucault, cuya teoría posibilitó conocer las reglas del funcionamiento de la orden discursiva investigada, a lo largo del modo de disposición de las relaciones de los enunciados. La investigación arqueológica se implantara en el campo del lenguaje. Las etapas de la pesquisa fueron el mapeo y análisis enunciativa de los documentos, Las Diretrizes Curriculares Nacionales para Educación de Jóvenes y Adultos (2000) y las Diretrizes Operacionales para Educación de Jóvenes y Adultos (2010). En estos documentos y los otros subsiguientes donde operé con los procedimientos arqueológicos de excavación, de análisis y descripción de los enunciados, obtuve los resultados de la pesquisa y vislumbre una orden discursiva educativa en que las series enunciativas encontradas demuestran la imagen visual ocupando status en el proceso de la alfabetización, cuya presencia y función dependen del modelo de alfabetización adoptado en diferentes períodos; una segunda orden discursiva encontrada, la pedagogía, demuestra la presencia de la imagen en los procesos de formación inicial continuada y permanente de los educadores de la EJA, fundamento el *hacer* pedagógico de la docencia y por último; la orden discursiva sociocultural, en la cual la imagen visual representa un código de acceso para el ejercicio de la ciudadanía y un instrumento de la formación de la conciencia crítica y valoración cultural. La constatación de estas órdenes discursivas (la educativa, la pedagógica y la sociocultural) sobre la imagen visual en la EJA posibilitó afirmar la tesis, lo que demostró la legitimidad del estudio en la producción del conocimiento en el área de la pesquisa en educación.

**Palabras llaves:** Orden del discurso. Imagen visual. Educación de Jóvenes y Adultos

## **LISTA DE ESQUEMAS DEMONSTRATIVOS**

<b>Esquema 01</b> – Conhecendo as dimensões da Pesquisa.....	19
<b>Esquema 02</b> – Mapeamento da imagem visual na ordem do discurso educativo da Educação de Jovens e Adultos.....	80
<b>Esquema 03</b> – Mapeamento da imagem visual na ordem do discurso pedagógico da formação de educadores de jovens e adultos.....	114
<b>Esquema 04</b> – Mapeamento da imagem visual na ordem do discurso sociocultural da Educação de Jovens e Adultos.....	144

## LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AAD** – Análise Arqueológica do Discurso
- ADUFPB** – Associação dos Docentes da Universidade Federal da Paraíba
- EA** – Educação de Adultos
- EAD** – Educação a Distância
- EJA** – Educação de Jovens e Adultos
- AVA** – Ambiente Virtual de Aprendizagens
- CEB** – Câmara de Educação Básica
- CEPLAR** – Campanha de Educação Popular da Paraíba
- CF** – Constituição Federal
- CONAE** – Conferências Nacionais de Educação
- CONFINTEA** – Conferência Internacional de Educação de Adultos
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- CNEJA** – Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos
- DNC** – Diretrizes Curriculares Nacionais
- GEPEJA** – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos
- IDAC** – Instituto de Ação Cultural
- INAF** – Índice de Alfabetismo Funcional
- LDBEN** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MCP** – Movimento de Cultura Popular
- MEB** – Movimento de Educação de Base
- MEC** – Ministério da Educação e Cultura
- MOBRAL** – Movimento Brasileiro de Alfabetização
- ONG** – Organização Não Governamental
- PAS** – Programa Alfabetização Solidária
- PBA** – Programa Brasil Alfabetizado
- PNLDEJA** – Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos
- PPGE** – Programa de Pós-Graduação em Educação
- PROEJA** – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

**PROJOVEM** - Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Educação, Qualificação e Ação Comunitária

**RDIVE** – Revista Discurso & Imagem Visual em Educação

**SECAD** – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação

**TCC** – Trabalho de Conclusão de Curso

**TIC's** – Tecnologias da Informação e da Comunicação

**UFPB** – Universidade Federal da Paraíba

**UNESCO** – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

**UFC** – Universidade Federal do Ceará



## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1 – CONHECENDO AS DIMENSÕES DA PESQUISA.....</b>	<b>17</b>
1.1 OS ENLACES DA VIDA E O OBJETO DA PESQUISA.....	20
1.2 ESTRUTURA DA TESE.....	27
1.3 RAZÕES DA PESQUISA.....	29
1.4 IMAGEM VISUAL E CULTURA VISUAL.....	32
1.5 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A EDUCAÇÃO POPULAR.....	45
1.6 O DISCURSO NA AAD .....	62
1.7 OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO ARQUEOLÓGICA.....	71
1.7.1 Mapeamento dos documentos: desatando os <i>nós</i> da rede enunciativa.....	72
1.7.2 A Escavação dos enunciados.....	74
1.3.3 Análise, descrição e tratamento dos enunciados.....	76
 <b>CAPÍTULO 2 – A ORDEM DO DISCURSO EDUCATIVO SOBRE A IMAGEM VISUAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS ADULTOS.....</b>	 <b>78</b>
2.1 A IMAGEM VISUAL COMO ILUSTRAÇÃO NA ALFABETIZAÇÃO INSTRUMENTAL.....	80
2.2 A IMAGEM VISUAL COMO CÓDIGO DE REPRESENTAÇÃO DAS SITUAÇÕES DE EXISTÊNCIA NA ALFABETIZAÇÃO LIBERTADORA.....	88
2.3 A IMAGEM VISUAL COMO DISPOSITIVO DA ALFABETIZAÇÃO FUNCIONAL .....	95
2.4 AS MÚLTIPLAS IMAGENS VISUAIS COMO ARTEFATO CULTURAL PARA ALFABETIZAÇÃO AO LONGO DA VIDA.....	99
 <b>CAPÍTULO 3 – A ORDEM DO DISCURSO PEDAGÓGICO SOBRE A IMAGEM VISUAL NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS.....</b>	 <b>111</b>
3.1 A FORMAÇÃO INICIAL, CONTINUADA E PERMANENTE NA EJA.....	114
3.1.1A formação permanente.....	114
3.1.1.1 O uso da imagem visual televisiva na formação permanente docente.....	118
3.1.2 A formação inicial e continuada.....	122
3.2. A IMAGEM VISUAL COMO CONTEÚDO FORMATIVO DOS EDUCADORES DA EJA.....	131

<b>CAPÍTULO 4 – A ORDEM DO DISCURSO SOCIOCULTURAL SOBRE A IMAGEM VISUAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....</b>	<b>141</b>
4.1 AS MÚLTIPLAS FACES DA CIDADANIA.....	144
4.2 A IMAGEM VISUAL COMO CÓDIGO (ACESSO) PARA O EXERCÍCIO DA CIDADANIA NA EJA .....	150
4.3 AS CORRELAÇÕES ENUNCIATIVAS ENTRE IMAGEM VISUAL, CULTURA E CONSCIENTIZAÇÃO.....	156
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>163</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>171</b>
<b>APÊNDICE.....</b>	<b>180</b>
<b>APÊNDICE A.....</b>	<b>181</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>182</b>
<b>ANEXO A.....</b>	<b>183</b>
<b>ANEXO B.....</b>	<b>184</b>
<b>ANEXO C.....</b>	<b>185</b>
<b>ANEXO D.....</b>	<b>186</b>
<b>ANEXO E.....</b>	<b>187</b>
<b>ANEXO F.....</b>	<b>188</b>

## CAPÍTULO 1 – CONHECENDO AS DIMENSÕES DA PESQUISA



**Fonte:** Elaboração da pesquisadora

Esta tese, circunscrita no campo da Educação Popular, trata do objeto de investigação *A ordem do discurso sobre a imagem visual na modalidade da Educação de Jovens e Adultos no Brasil*, cuja tese central é de que a imagem visual é um constituinte do discurso da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil. Seu escopo arqueológico foi de conhecer as condições de possibilidades da existência da emergência enunciativa do objeto investigado, explicitando os acontecimentos discursivos e não discursivos, os domínios acionados e as possíveis posições de sujeitos que justificam o aparecimento do objeto em tela.

Assim sendo, este trabalho de pesquisa é produto de intensa dedicação, investigação, inquietações e descobertas, que envolveram diferentes estágios de minha vida, num movimento de entrelaçamento pessoal, acadêmico e profissional. A escolha pelo objeto de pesquisa mencionado não foi produto de mero acaso ou eventualidade, mas de um conjunto de acontecimentos que me proporcionaram as condições de desenvolver um estudo sobre a Educação de Jovens e Adultos e a imagem visual, correlacionado à Análise Arqueológica do Discurso (AAD). Em outros termos, posso afirmar que a escolha pelo referido objeto de pesquisa foi uma condição arqueológica, devido às leituras que, paulatinamente, acionaram uma consciência “arqueológica”, que ofereceu base para o estudo acerca da AAD.

Portanto, na feitura deste capítulo, com teor introdutório, exponho os entrelaçamentos de ideias advindos de aspirações pessoais acadêmicas e profissionais, de perspectivas teóricas e metodológicas e de possíveis contribuições para área da pesquisa educacional. Esse enredado de ideias produziu (ou está produzindo) o formato da investigação sobre a ordem do discurso sobre a imagem visual na modalidade da Educação de Jovens e Adultos no Brasil.

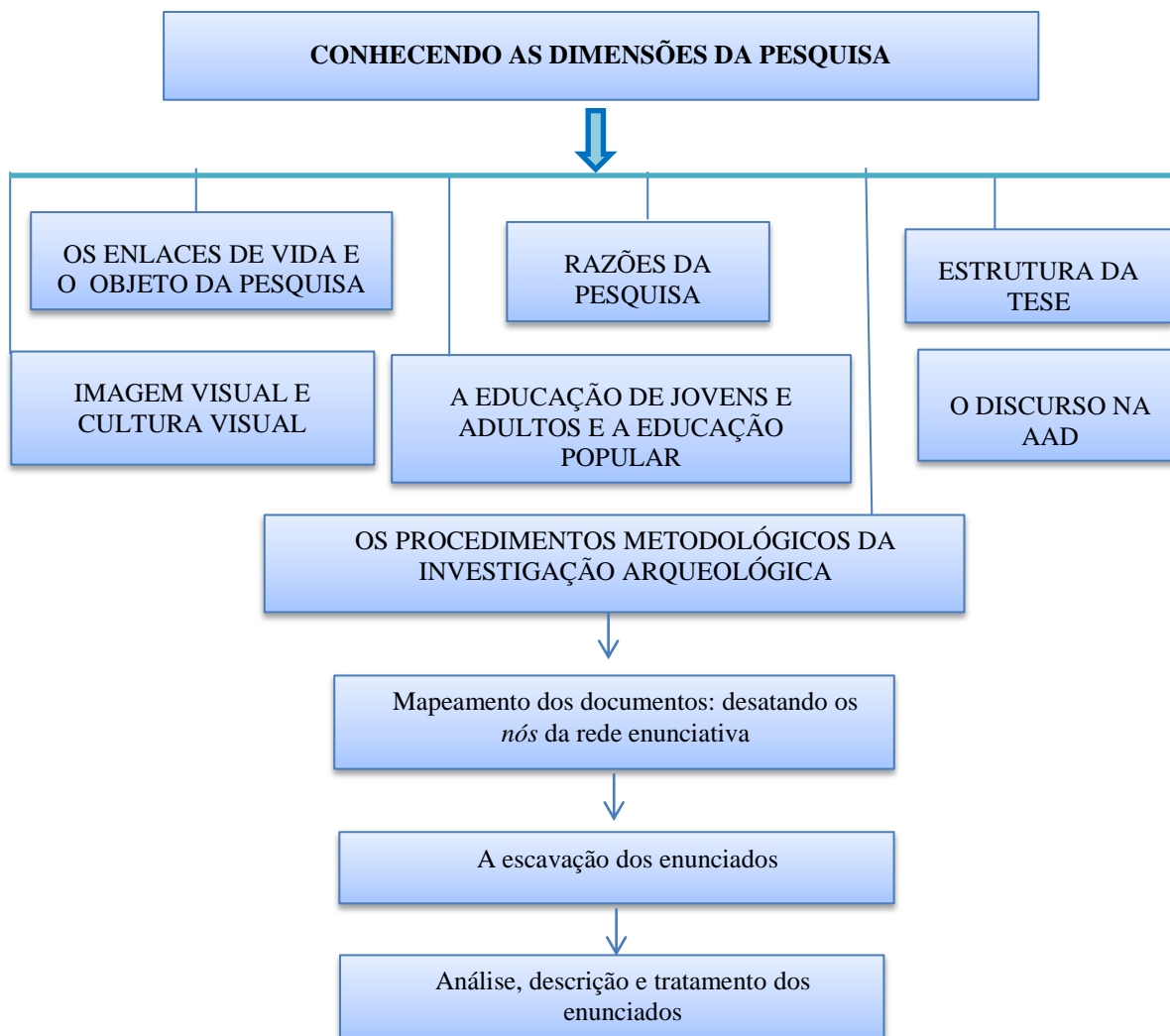
Inicialmente apresento encontros e enlaces de minha vida pessoal e acadêmico-profissional, em seguida, os motivos, as justificativas e os esforços dedicados à determinação e à problematização da investigação do objeto da pesquisa. Logo após, teço algumas considerações sobre a imagem visual, a educação de Jovens e Adultos e a Educação Popular, para situar o leitor quanto à emergência da discussão da imagem visual na contemporaneidade e sua relação com o campo da educação<sup>1</sup>. Posteriormente,

---

<sup>1</sup> Nessa exposição, a intenção é, exclusivamente, de situar o leitor no tocante à constituição do objeto de pesquisa e de destacar sua inserção na discussão sobre a imagem visual na contemporaneidade e a relação com a Educação de Jovens e Adultos e Educação Popular. Vale destacar que a metodologia adotada

mostro a abordagem teórica metodológica da Análise Arqueológica do Discurso (AAD), na perspectiva de Michel Foucault, expondo suas particularidades, enquanto método analítico e sua aplicabilidade na área da pesquisa e, em particular, na apreciação do objeto em análise. Por fim, apresento os procedimentos metodológicos, provenientes da AAD, os quais nortearam o percurso da pesquisa arqueológica.

**Esquema 01:** Conhecendo as dimensões da pesquisa



**Fonte:** Elaboração da pesquisadora

(AAD) dispensa qualquer *a priori* referencial, portanto, não estou defendendo ideias de correntes teóricas, quando apresento definições e argumentos acerca da imagem visual, da Educação de Adultos e da Educação Popular, mas somente apresento a discussão no território das ideias. Os teóricos que aparecem neste capítulo introdutório fazem parte de um estado da arte, em que me preocupei em apresentar ao leitor a problemática, mas significa apenas uma reflexão antecipada ou anterior ao da pesquisa arqueológica, propriamente dita e empreendida. Endosso que esses teóricos poderão ou não aparecer nos capítulos subsequentes, a depender dos achados arqueológicos, e não, dessa minha intenção pessoal, que, momentaneamente, está compondo parte do trabalho.

## 1.1 OS ENLACES DA VIDA E O OBJETO DA PESQUISA

É sabido que, no processo de produção do conhecimento, a aproximação ou a percepção do sujeito cognoscente de determinado objeto cognoscível é permitida pela própria curiosidade ontológica do sujeito e sua relação de não indiferença com a coisa/ente a se conhecer e que, nesse encontro do sujeito com o objeto no mundo - a relação epistemológica - houve vários elementos (pessoal, social, cultural, histórico, profissional etc.) que viabilizaram as condições para que o sujeito pudesse despertar para o estudo do objeto e, por conseguinte, desvendar uma realidade.

Nesse contexto, é necessário trilhar, de modo breve, os caminhos percorridos e os encontros possíveis entre minha vida pessoal e a acadêmico-profissional, por compreendê-las como condições fundantes para a escolha e, conseqüentemente, a aspiração, o deleite e o compromisso em conhecer os constituintes do objeto de pesquisa - A ordem do discurso sobre a imagem visual na modalidade da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Esses encontros, que resultaram em um enlace fecundo acadêmico e em momentos de regozijos pessoais, mudaram o curso da minha história de vida. A necessidade de expor minha vida pessoal, acadêmica e profissional é, de certa forma, uma “imposição” do próprio estudo, que se assemelha a uma das fases do método da AAD empreendido na tese, que é a descrição das condições das regras enunciativas para o aparecimento de determinado evento discursivo. Nesse caso, estou me apropriando dessa condição arqueológica para descrever as condições de possibilidades que viabilizaram e acionaram a percepção, os sentidos e a escolha (pessoal, acadêmico-profissional) pelo objeto desta tese. Logo, o que seria uma anterioridade discursiva, foi adotado como anterioridade para a escolha do objeto discurso. Cabe destacar que, ao fazer essa aproximação entre descrição de vida e descrição arqueológica, não estou causando nenhum reducionismo ao método, mas buscando, de modo didático, ampliar sua compreensão e possível aplicabilidade metodológica em outros fenômenos.

Destarte, reitero que, antes de adentrar o estudo arqueológico discursivo propriamente dito, irei expor elementos não discursivos, de ordem pessoal, acadêmica e profissional, que nomeei de “Os enlaces da vida”, em que compartilho os momentos singulares que fazem parte de minha história de vida.

Para ser interpelada e me embrenhar no estudo de pesquisa - *A ordem do discurso sobre a imagem visual na modalidade da Educação de Jovens e Adultos* - e defender a tese de que a imagem visual é um constituinte do discurso da Educação de Jovens e Adultos, percorri uma rede de acontecimentos em que foram traçados os *nós* que dizem respeito aos mais variados encontros de minha história de vida (pessoal, acadêmica e profissional), entre eles, o enlace entre a educação (em particular, a EJA), a imagem visual e a Análise Arqueológica do Discurso.

Para tanto, inicio essa descrição percorrendo a rede e desatando o primeiro *nó*, em que retrato um pouco de minha história de vida pessoal e escolar. Consequentemente, outros *nós* serão desatados, e os acontecimentos, descritos.

Nascida na zona rural de Guarabira - Pb, filha de pais agricultores e analfabetos funcionais, tive uma infância bastante difícil, marcada pela privação de alguns direitos tão necessários ao desenvolvimento integral de um ser humano, devido às condições econômicas dos meus pais, que limitavam o acesso a certos bens. Mesmo com essas limitações, recordo-me da satisfação e da alegria de ingressar na escola, onde, aos sete anos de idade, fui alfabetizada. Nesse processo de alfabetização, buscava me dedicar ao máximo às atividades escolares, pois me encantava o mundo das letras, dos números, dos contos infantis e das cores. Minha maior alegria era quando ia visitar a biblioteca itinerante nas sextas-feiras em nossa escola, pois tinha a oportunidade de ler as imagens dos livros infantis e de ser conduzida a outras realidades que a imaginação permitisse.

Mas, minha maior desilusão era quando havia algum impedimento para frequentar aula, pois o deslocamento até a escola era um dos problemas enfrentados, e eu não dispunha de recursos para a condução. Por essa razão, o percurso extenso de minha casa até escola era feito caminhando, acompanhada de um adulto.

Comum a outras realidades de brasileiros, em que se buscam melhorar as condições de existência, minha família emigrou da cidade de Guarabira para João Pessoa, onde tive a frustração e a tristeza de ter um direito negado, o direito à educação escolar. Essa negação durou um (eterno) ano, pois a escola onde fui matriculada não comportava a demanda de alunos. Da porta da minha residência, observava as crianças indo para a escola, e a tristeza me consumia. Apesar disso, tinha esperança de que, no próximo ano letivo, teria o prazer de voltar à escola e desfrutar de toda a aprendizagem que aquele ambiente poderia me proporcionar. Porém, aos nove anos de idade, foi que ingressei no 2º ano do Ensino Fundamental I, antiga 1ª série, o que denota uma

distorção idade/ano, numa posição desprivilegiada, haja vista a estagnação temporária de processos de aprendizagens e a repercussão na baixa autoestima diante dos colegas menores de idade.

Depois dessa trajetória que marcou minha vida escolar e pessoal, segui normalmente meus estudos em escolas públicas, obtive êxito na aprendizagem e me destaquei na dedicação aos estudos. O desejo de trilhar outros caminhos, que não fossem os que pareciam determinantes sociais, estimulava-me a estudar, pois enxergava na educação uma porta de mudança de vida pessoal e profissional.

Mas, foi no Ensino Médio em que fui afetada pela reflexão sobre a emergência e a importância da formação profissional, quando busquei minha autonomia financeira. Porém, fui vencida, naquele momento, pelo desânimo e pela baixa estima social e não prestei vestibular. Assim, ao concluir o Ensino Médio, dediquei-me ao reforço escolar para crianças, identifiquei-me com a profissão docente e fui estudar na Escola de Nível Médio Normal - a Escola de Ensino Normal Estadual Professora Maria do Carmo de Miranda. Naquele ambiente de formação profissional, senti a necessidade de ampliar meus conhecimentos, além da dimensão técnica, pois tinha curiosidade de conhecer os fenômenos que envolviam a educação e suas facetas. Concluída essa etapa de estudo, fui admitida para trabalhar no Hospital de Emergência e Trauma Senador Humberto Lucena, em João Pessoa, onde minha atribuição, distante da educação escolar, impulsionou-me a concretizar o desejo de ser docente e de conhecer os processos educativos, pois ninguém escapa da educação.

Impulsionada por essa curiosidade, decidi prestar Vestibular e ingressei na Universidade Federal da Paraíba, depois de duas tentativas de seleção, no ano 2002, no Curso de Pedagogia. O curso me impactava diante do novo mundo de descobertas, o que se assemelhava à alegoria da Caverna, metáfora criada por Platão, pois retratava minha condição humana momentânea diante do conhecimento, em que me despia da escuridão da ignorância para enxergar a luz, a consciência da realidade das coisas. E nessa direção, as disciplinas ofertadas no curso me possibilitavam, progressivamente, avançar da menoridade para a maioridade intelectual, cuja transição de capacidade era defendida nos estudos de Kant<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Aproprio-me dos conceitos de *menoridade* e *maioridade* defendidas por Kant para exemplificar o desenvolvimento de minha capacidade intelectual, a passagem da menoridade para a maioridade, a partir das leituras propiciadas pelo Curso de Pedagogia. Conhecer os mencionados conceitos em: KANT,



O espaço acadêmico me contagiava e instigava a conhecer os processos de ensino e aprendizagem, concernente à infância, em suas diferentes faixas etárias, ou seja, tudo o que envolvia processo de leitura e os aspectos cognitivos, sociológicos e psicológicos me afetava positivamente.

Somado a esse desejo de conhecer os processos educativos, fui profundamente provocada pela disciplina *Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos*, ministrada pelo Professor Erenildo João Carlos, no quarto período do curso (2005.1), que apresentou a modalidade da Educação de Jovens e Adultos e seus processos e demandas. Naquela ocasião, nós (professor e aluna) não sabíamos que, a partir daquela disciplina, um enlace acadêmico se firmava e formaríamos uma parceria, buscando contribuir com a reflexão sobre a Educação de Jovens e Adultos. Os textos, as discussões e as reflexões suscitaram uma sensibilidade humana e acadêmica para essa modalidade de ensino, em virtude da dívida social brasileira com esse público, a quem fora negado o direito de educação em algum momento da vida.

A vontade de conhecer e aprofundar leituras no campo da EJA foi impulsionada pela oportunidade de participar, como monitora, da disciplina *Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos*, ministrada pelo Professor Erenildo no horário noturno. (2006). Essa experiência oportunizou a publicação de artigos em eventos relacionados à EJA<sup>3</sup>.

A partir das leituras e das reflexões suscitadas no espaço da sala aula e dos encontros de aprofundamentos de leituras referentes à EJA, percebi a amplitude de demandas em formato de temáticas que envolviam a EJA. Percebia, ainda, que havia tímidas abordagens, publicações e aprofundamentos dessas temáticas, diante da riqueza que transbordava essa modalidade de ensino, o que exigia novas leituras, debates e objetos a serem pesquisados. Foi nessas oportunidades acadêmicas que a temática *imagem* foi pensada, e a vontade e a curiosidade de conhecer foram acionadas, devido à complexidade e à amplitude que envolviam o uso da imagem.

Inserida no campo educacional e por reconhecer a relevância da discussão sobre o uso da imagem visual no seio da sociedade, fui contagiada pelas apreciações inerentes a esse gênero textual no contexto das propostas educacionais. Minha imersão no

Emmanuel. **O que é o iluminismo?** Disponível em: <[http://www.lusosofia.net/textos/kant\\_o\\_iluminismo\\_1784.pdf](http://www.lusosofia.net/textos/kant_o_iluminismo_1784.pdf)>. Acesso em: 05/04/2015.

<sup>3</sup> Conferir todas as publicações e a vida acadêmica da autora. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/6652163404919701>

universo da leitura da imagem visual me possibilitou conhecer, analisar e aprofundar questões inerentes à imagem e suas possíveis relações, que se tornou objeto de estudo e de pesquisa na área da Educação.

A escolha pela temática foi motivada, inicialmente, por experiências e reflexões sobre a EJA, conforme já mencionei minha participação no Projeto de Monitoria de 2006, intitulado 'A Educação de Jovens e Adultos no Curso de Pedagogia da UFPB'. Nessa experiência, leituras foram sistematizadas e aprofundadas, e isso intensificou a ponderação sobre a modalidade da EJA e suas perspectivas para melhorar a qualidade do ensino brasileiro. Outro fato foi o conhecimento vivenciado nos estágios supervisionados do Curso de Pedagogia da UFPB, que, associados à experiência da Monitoria, resultaram no objeto de pesquisa e intervenção do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), intitulado *O uso da imagem na Educação de Jovens e Adultos: perspectivas na prática pedagógica* (2007), orientado pelo Professor Erenildo. O resultado desse TCC foi publicado no primeiro livro, *Educação e Visualidade*,<sup>4</sup> organizado pelo referido professor, e na *Revista Conceitos*<sup>5</sup>, organizada pela Associação dos Docentes da Universidade Federal da Paraíba (ADUFPB).

O envolvimento com a temática era nutrido, academicamente, com a publicação de trabalhos científicos<sup>6</sup>, em que alçou novos rumos, com seu aprofundamento na aprovação de projeto de Mestrado, intitulado *O uso da imagem na prática pedagógica das educadoras de jovens e adultos na rede de ensino do município de João Pessoa/PB*, cuja dissertação foi apresentada em (2010) e orientada pelo Professor Erenildo João Carlos<sup>7</sup>, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, na linha de Educação Popular. Na condição de aluna do Curso de Mestrado, tive a oportunidade de amadurecer intelectualmente devido ao acervo de leituras das disciplinas e às leituras específicas do objeto de pesquisa. Esse foi o momento em que conheci a AAD, porém não utilizei seu método no trabalho, mas me apropriei de

---

<sup>4</sup> Cf: Silva, 2008.

<sup>5</sup> Cf: Silva e Carlos (2010). Disponível em: <http://www.adufpb.org.br/site/revista-conceitos-numero-15/>

<sup>6</sup> Artigos publicados antes defesa da dissertação (2010): Educação de Jovens e Adultos: perfil dos trabalhos de conclusão de curso da Graduação de Pedagogia na UFPB. 2007; A Educação de Jovens e Adultos no Curso de Pedagogia da UFPB. (2007); A cultura midiática e suas implicações na Educação de Jovens e Adultos (2007); O uso da imagem na prática pedagógica do educador de jovens e adultos (2009); Consultar: <http://lattes.cnpq.br/6652163404919701>.

<sup>7</sup> Conhecer a produção acadêmica do Professor Erenildo na Plataforma LATTES, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ). Conferir em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4282933U8>

algumas categorias da arqueologia para analisar os dados da pesquisa. A aprovação do trabalho dissertativo (com distinção) denota a importância da temática e o rigor acadêmico da escrita, em que já constavam, timidamente, os primeiros indícios da AAD.

Depois de apresentar a dissertação, publiquei artigos em eventos e periódicos e no livro ‘Por uma Pedagogia Crítica da Visualidade’<sup>8</sup>, organizado pelo Professor Erenildo João Carlos, para disseminar o resultado do trabalho da pesquisa, e no I Encontro sobre Educação e Visualidade (2011)<sup>9</sup>, organizado pelo mesmo professor, que ganhou visibilidade do espaço da Academia.

Posteriormente, fui conduzida pelas reais condições de existência a diminuir minha atuação acadêmica, durante cinco anos, que se restringiu a encontros pontuais e a publicações limitadas. Esse “distanciamento” momentâneo foi em razão de minha instabilidade profissional, que gerou algumas limitações durante a Graduação e o Mestrado, mas que foi superada em 2015, com a aprovação no concurso público para o Magistério na Prefeitura Municipal de João Pessoa, como professora do Ensino Fundamental I. Ainda nesse período de “distanciamento”, ingressei no Grupo de Pesquisa Educação de Jovens e Adultos: políticas, práticas e discursos no cenário brasileiro (GEPEJA), liderado pelo Professor Erenildo João Carlos e vinculado à linha de Educação Popular do PPGE/UFPB, e publiquei um artigo no livro *Educação e Cultura Visual: aprendizagens, discursos, e memórias*<sup>10</sup>, também organizado pelo Professor Erenildo João Carlos.

Mesmo com essas tímidas, mas consideráveis participações, o desejo e a curiosidade epistemológica de seguir estudando e pesquisando sobre a temática Imagem/EJA me tomavam e me inquietavam. Então, de posse desse conjunto de condições concretas, elaborei o projeto de pesquisa de doutoramento e submeti-me à seleção de Doutorado em 2015, no PPGE/UFPB, sendo aprovada com o projeto de pesquisa que relacionava a imagem visual com a Educação de Jovens e Adultos e a Análise Arqueológica do Discurso, orientada pelo Professor Erenildo João Carlos. O projeto de pesquisa sofreu modificações ao longo do processo do Doutorado, que se

---

<sup>8</sup> Cf: SILVA, 2010.

<sup>9</sup> Conferir todas as versões do Encontro sobre a Educação e Visualidade. Disponível em: <http://paedagogiumejc.blogspot.com/p/encontros.html>.

<sup>10</sup> Cf: SILVA, 2015.

efetivaram com intensas leituras sobre o método da AAD, oportunizado pelas disciplinas ‘Tópicos em Educação Popular: questões arqueológicas do discurso em Foucault’ e a ‘Pedagogia crítica da visualidade e a questão da imagem visual’.

Foi no aprofundamento dessas leituras das disciplinas e na participação no GEPEJA que o objeto de pesquisa foi se constituindo e resultou em *A ordem do discurso sobre a imagem visual na modalidade da Educação de Jovens e Adultos no Brasil*, que, neste momento, apresento no formato de tese. Posiciono e reconheço o objeto de estudo no âmbito da Pesquisa Social, na área da educação brasileira, espaço em que a Análise Arqueológica do Discurso (AAD) vem conquistando notoriedade como ferramenta de análise de pesquisa, como por exemplo, as pesquisas de Mestrado e de Doutorado produzidas pelos integrantes do grupo GEPEJA<sup>11</sup>.

Portanto, aliada a essas intensas leituras das referidas disciplinas e de outras que compunham a proposta curricular do curso e a participação no grupo de estudos GEPEJA, também buscava exercitar a escrita, publicando artigos em periódicos. E um dos espaços de publicação foi a Revista Discurso & Imagem Visual em Educação (RDIVE)<sup>12</sup>, lançada em 2016 e organizada pelo Professor Dr. Erenildo João Carlos, que tem o objetivo de aferir visibilidade às produções acadêmicas, no tocante aos possíveis nexos pedagógicos entre os acontecimentos do discurso e da imagem visual e a educação. Esse horizonte de vivências sinaliza um considerável percurso trilhado sobre as análises da imagem no campo da Educação, tomando como referência o período de desenvolvimento do projeto de Monitoria, em 2006, até o Doutorado, o que denota certo acúmulo de leituras e produção de conhecimento sobre o assunto.

O envolvimento com as atividades do espaço acadêmico da pós-graduação me possibilitou um mergulho profundo nas diferentes formas de saber e acendeu certa consciência sobre as coisas do mundo, entre as quais, os fenômenos sociais, em que a imagem, a EJA e a AAD se encontram, envolvendo processos e produzindo conhecimentos.

---

<sup>11</sup> No tópico O DISCURSO NA AAD, que compõe esta tese, são mencionadas pesquisas de tese e dissertação de mestrados realizados pelos integrantes do GEPEJA.

<sup>12</sup> A título de curiosidade, conferir a Revista RDIVE. Disponível <http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/rdive>.

Percorrida a rede, a obviedade que se apresenta é um entrelaçamento de história de vida pessoal, acadêmica e profissional que, ao estabelecer relação com os *outros*,<sup>13</sup> oportunizou momentos de reflexão e de análise da tríade imagem visual/EJA/AAD, como também, conjecturando o objeto de pesquisa *A ordem do discurso sobre a imagem visual na modalidade da Educação de Jovens e Adultos no Brasil*.

## 1.2 ESTRUTURA DA TESE

Através da linguagem e do jogo de relações complexas inerentes ao discurso, abordado pela teoria arqueológica do discurso foucaultiano, é possível produzir um conhecimento legítimo, com elevado rigor teórico-metodológico numa pesquisa de tese, por exemplo. Nessa perspectiva, a partir do que foi dito sobre a imagem visual no campo da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, produzi um conhecimento em forma de tese. Nessa escrita, demonstro o método da AAD empreendido no estudo da imagem visual na Educação de Jovens e adultos e destaco a relevância do objeto da pesquisa e sua contribuição para a produção, a disseminação e o acesso do conhecimento no campo acadêmico brasileiro.

Assim, apresento esta tese, fruto de uma investigação desenvolvida no campo do discurso sobre a presença enunciativa da imagem visual na Educação de Jovens e Adultos, em que a imagem se configura como um acontecimento discursivo que possibilita cruzar um domínio de estruturas e de unidades, mobilizar saberes, acionar campos associados, desenvolver estratégias e fazer com que seus conteúdos concretos apareçam no tempo e no espaço (FOUCAULT, 2007).

Nesse jogo discursivo, as regras de funcionamento dos enunciados vão compondo as ordens de discurso e fazendo aparecer determinadas modalidades discursivas na investigação de um objeto. Foi no entrelaçamento de enunciados na investigação do objeto sobre o discurso da imagem na EJA que apareceram três ordens discursivas: a educativa, a pedagógica e a sociocultural.

Devido à constatação das ordens discursivas, a tese foi estruturada em quatro capítulos: no primeiro, apresento os entrelaçamentos pessoais, acadêmicos e

---

<sup>13</sup>A expressão ‘os *outros*’ se refere às situações, às condições e aos sujeitos que tiveram interferências no processo de escolha do objeto investigado. E esse *outro/sujeito*, que apresenta certo status no âmbito acadêmico, é o Prof. Erenildo João Carlos, que aparece efetivamente envolvido no processo.

profissionais que justificaram a escolha pela pesquisa e a relevância do objeto na sociedade contemporânea, o que significa dizer que esse capítulo ainda não apresenta elementos de ordem discursiva, ou seja, achados referentes à pesquisa arqueológica. Estruturados os demais capítulos, os mesmos são marcados pelos emaranhados enunciativos e pelas regras de funcionamento das ordens discursivas sobre a imagem visual na Educação de Jovens e Adultos, apresentando a análise, a descrição e o tratamento dos achados arqueológicos discursivos.

Assim, no primeiro capítulo, de teor introdutório, apresento ao leitor o panorama da pesquisa, as condições de possibilidades que viabilizaram e direcionaram a determinação pelo estudo e uma breve análise da imagem visual e da cultura, imersas na sociedade contemporânea. Também situo o leitor no campo da Educação de Jovens e Adultos e sua conexão com a Educação Popular. No último tópico do capítulo, apresento o referencial teórico-metodológico da Análise Arqueológica do Discurso esboçada por Michael Foucault, que assumo como uma teoria discursiva constituída de procedimentos de análise, em que o objeto de pesquisa ganha seu contorno analítico discursivo.

O segundo capítulo, *A ordem do discurso educativo sobre a imagem visual na Educação de Jovens e Adultos*, trata da presença enunciativa da imagem visual nos processos educativos de alfabetização de adolescentes, jovens e adultos em alguns e diferentes períodos da sociedade brasileira. A posição assumida pela imagem, nesses processos de alfabetização, estava em consonância com os modelos e as propostas educacionais que se apresentavam na época, fazendo da imagem visual um elemento decisivo na formação da consciência e na participação das pessoas na sociedade.

No terceiro capítulo, *A ordem do discurso pedagógico imagem visual na formação de educadores de jovens e adultos*, exponho uma ordem discursiva em que a profissionalização do educador da Educação de Jovens e Adultos, que envolve a formação inicial, a formação continuada ou permanente, aparece como problemática e tema de discussões das agendas nacionais e internacionais. O motivo da inquietação são as demandas sociais contemporâneas, que exigem qualificação profissional para lidar com elas e promover a aprendizagem dos alunos. E nessa correlação enunciativa, as imagens visuais, mediadas pelas tecnologias da informação e comunicação (TICs), aparecem como conteúdo de formação dos educadores da EJA e exigem que esses profissionais se apropriem de competências sobre seus usos e significados, qualificando

o seu *fazer* pedagógico e contribuindo com a formação da consciência dos jovens e adultos.

No quarto capítulo - *A ordem do discurso sociocultural sobre a imagem visual na Educação de Jovens e Adultos* - teço algumas considerações sobre uma ordem discursiva que trata da cidadania como condição de acesso aos direitos sociais, civis e políticos, que permitem que os cidadãos participem ativamente da sociedade, e faço uma correlação enunciativa com a imagem visual, que se apresenta como código de acesso ao exercício da cidadania. Também descrevo outra correlação enunciativa – o aparecimento da cultura - em que a imagem emerge através dos meios de comunicação e das TICs, assumindo posições diferentes a depender dos processos culturais midiáticos e educacionais, interferindo na formação da consciência e na valorização da cultura visual dos jovens e dos adultos.

Por fim, trago uma abordagem sobre a rede percorrida e os entrelaçamentos enunciativos que fizeram aparecer as três ordens discursivas - a educativa, a pedagógica e a sociocultural. Concluo, assinalando que as condições de existência que possibilitaram a emergência das três ordens enunciativas demonstraram a presença da imagem visual na EJA. Isso ratifica a tese de que a imagem visual é um elemento constituinte do discurso da modalidade da EJA.

### 1.3 RAZÕES DA PESQUISA

Na contemporaneidade, a presença da imagem visual, com sua linguagem atrativa e sedutora, é um fator preponderante, decorrente do avanço tecnológico na segunda metade do Século XX, que cria diferentes formas de lidar com a imagem, que se tornou objeto de estudo de vários domínios do conhecimento.

Diversos tipos de imagem, como fotografias, desenhos, pinturas, outdoors, charges, estampas e os aparatos que veiculam/fabricam/reproduzem imagens, como computador, televisão, filmes e outros, estão imersos no nosso cotidiano, emitindo valores sociais, políticos, econômicos e culturais. Isso tem impulsionado interesse de diversos sujeitos sociais, instituições e domínios, com seus respectivos “olhares” interpretativos, contemplativos, decodificadores, desmistificadores ou adoradores.

O interesse pela imagem visual também se estendeu aos pesquisadores e aos estudiosos da Educação, que buscam investigar a emergente cultura da imagem visual relacionada ao espaço escolar e suas possíveis interfaces.

Na área da Ciência e, mais precisamente, da Pesquisa Social, existem diferentes formas de pensar nas entranhas, no interior e na profundidade do mundo, defendidas também por diferentes correntes teóricas e filosóficas, como o Positivismo, que foi iniciada por August Comte, que alegava que o conhecimento verdadeiro é o científico, comprovado e validado cientificamente por meio de seus métodos<sup>14</sup>. Também podemos lembrar o Marxismo, representado por Karl Marx, que explica a realidade por meio do materialismo histórico e dialético e analisa os seres humanos a partir das relações que estabelecem entre si, mediados pelo trabalho e pela produção, tendo em vista suas necessidades, o que gera divisão social de classes<sup>15</sup>.

Essas diferentes maneiras de explicar a realidade, no percurso da humanidade, resultaram em conhecimentos e, conseqüentemente, em objetos e ferramentas de análise de pesquisas, tanto para embasar outros estudos de fenômenos quanto para problematizar a relação entre sujeito e objeto, com o fim de analisar sua origem, suas formas e seus processos de produção. Nessa direção, podemos asseverar que, na Pesquisa Social, podemos encontrar diferentes formas de analisar objetos, cujas especificidades escolhidas, quando acionadas, poderão explicar satisfatoriamente o objeto investigado.

Enveredar pelo espaço da pesquisa significa se deparar com diversos pontos de vista de análise sobre a realidade social, advindos de diferentes correntes teóricas (Positivismo, Marxismo, Estruturalismo e outras), em que a teoria social do discurso também está imerso e, em particular, a AAD, defendida por Michael Foucault (1999), que ocupa um status de método analítico de estudo. Ao eleger essa vertente de investigação significa que estou alçando voos ousados e, até, provocando rupturas nos formatos clássicas de se conhecer algo, devido à robustez de seus procedimentos de estudo e de sua ainda tímida produção na área da pesquisa em educação.

---

<sup>14</sup> Cf: Augusto Comte e as origens do Positivismo. Disponível em: <file:///C:/Users/Rivaldopc/Downloads/34860-Texto%20do%20artigo-40863-1-10-20120724.pdf>. Acesso em 12dez. 2018.

<sup>15</sup> CF: MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**; tradução de Maria Helena Barreiro Alves; revisão de Carlos Roberto F. Nogueira. São Paulo, Martins Fontes, 1977.



Desta maneira, a pesquisa está situada num campo de saber bastante fértil, capaz de produzir várias outras análises, abrangendo diferentes formas e domínios de conhecimentos, o que poderá indicar expectativas e motivações para outros pesquisadores e, conseqüentemente, seu amadurecimento intelectual e acadêmico na área. Além disso, noto que a dinâmica de investigação que permeia a AAD possibilita que se conheçam, com mais precisão, os procedimentos constitutivos e a aplicabilidade da própria AAD no curso da investigação do objeto em questão.

Operar com a AAD na pesquisa em educação significa dar um mergulho profundo em seu campo teórico, no qual se obtém mais clareza da excelência e legitimidade dos critérios da ferramenta que ela oferece, no tratamento de objetos de pesquisa assumido, como, por exemplo, os discursos que circulam na área da Educação. Assim, entendo que a abordagem teórico-metodológica da AAD oferece um caminho desafiante, confiável, válido e fundamentado, desde que o sujeito/pesquisador se aproprie adequadamente de seus procedimentos e utilize-os apropriadamente na especificidade de sua pesquisa.

Por conseguinte, a realidade escavada pela AAD é um conhecimento científico, por descrever, analisar e explicar os possíveis aspectos constitutivos de determinado fenômeno ou realidade discursiva, por meio de suas rigorosas ferramentas de estudo. Desse modo, é possível acionar a prática da AAD e assumir a posição de sujeito/pesquisador/arqueólogo para garimpar o emaranhado de redes enunciativas que estão em circulação na ordem do discurso sobre a imagem visual na modalidade da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Com efeito, ao operar com a AAD, poderemos conhecer as regras, os domínios, os campos associados, as funções, os correlatos e as posições que, compondo as práticas discursivas, determinam a referida ordem discursiva.

Assim, posso dizer, sinteticamente, que a pesquisa realizada teve o objetivo de analisar a ordem do discurso sobre a imagem visual na modalidade da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. A tese defendida se expressa na assertiva de que a imagem visual é um constituinte do discurso da Educação de Jovens e Adultos. Tendo em vista analisar o objeto de pesquisa - o discurso sobre a imagem visual na Educação de Jovens e Adultos no Brasil - e defender a referida tese, formulei três questões orientadoras do percurso investigativo: 1) Que séries de signos sobre as imagens visuais estão presentes na proposta da Educação de Jovens e Adultos? 2) Que posições de sujeitos e domínios

são ativados nessa ordem do discurso? 3) Que regras enunciativas possibilitam o seu aparecimento? Além dessas questões e do objetivo geral - analisar a ordem do discurso sobre a imagem visual na modalidade da Educação de Jovens e Adultos no Brasil – elenquei os seguintes objetivos específicos: a) Mapear documentos curriculares nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, que evidenciem informações sobre a imagem visual; b) Escavar e identificar as séries de signos enunciativos que constituem a ordem discursiva investigada; c) Analisar e descrever as funções enunciativas que viabilizaram o aparecimento da ordem discursiva sobre a imagem visual na EJA.

O itinerário metodológico foi constituído de fases de escavação, análise e descrição, que são processos que fornecem elementos discursivos e dão mais visibilidade e compreensão sobre o objeto investigado: A ordem do discurso da imagem visual na Educação de Jovens e Adultos no Brasil, em que temos o interesse em conhecer as condições de possibilidades que viabilizaram o aparecimento da ordem discursiva investigada, percorrendo as possíveis redes enunciativas que compõem o discurso.

#### 1.4 IMAGEM VISUAL E CULTURA VISUAL

Ao longo da história da humanidade, as sociedades vêm passando por constantes transformações, que interferem no modo de viver das pessoas, em suas práticas sociais e nas formas de conhecer e de aprender. Essa realidade direciona a análise sobre as condições de possibilidades de constituição e aparecimentos dos acontecimentos sociais e culturais, em que a linguagem tem uma função peremptória nesse processo de constituição e representação das coisas do mundo.

É por meio das manifestações intrínsecas da linguagem que o ser humano conhece e apreende os fenômenos, constrói e registra suas memórias e se constitui como sujeito social, num movimento ininterrupto e dialético, e a linguagem é aquela que é produzida pelo sujeito, cuja consciência é constituída por ela, que o faz um ser simbólico, social e cultural.

A linguagem constitui um complexo sistema organizado de signos, que estabelece a comunicação, a interação, a criação e a significação do ser humano com o meio social. Manifestada de diferentes formas, funciona em diferentes contextos e usos múltiplos, e é considerada um registro de vida, uma representação do mundo, das

sensações e dos pensamentos dos sujeitos. O ser/signo da linguagem aparece em diversos contextos manifestados em forma oral, escrita, imagética, por meio de sons e de gestos, com a função profícua de estabelecer relações entre os seres humanos, para facilitar o desenvolvimento das sociedades.

Esses contextos sociais são determinantes para manifestar e operacionalizar determinadas formas de linguagem, que visam imprimir desejos, sensações e valores econômicos, sociais e culturais, ideologias, enfim, um modo de organização e de vida de uma sociedade. Nessa perspectiva de usabilidade da linguagem em diversos e diferentes contextos sociais, referendamo-nos em nossa contemporaneidade, que vivencia notadamente uma impactante realidade - a proliferação da linguagem imagética, a imagem visual.

Em decorrência desse evento, o momento já é reconhecido e nomeado por estudiosos como “Era da imagem”, “civilização da imagem”, “ciência da imagem”, “virada pictórica” ou “virada visual”, por causa de sua presença e existência, carregada de saberes, conhecimentos, significações e sentidos resultantes de processos de interação dos sujeitos e dos avanços da comunicação e da tecnologia.

Ao revisitar a literatura, deparei-me com o registro da imagem visual, desde as sociedades primitivas, o que significa dizer que a imagem é um dos elementos de comunicação primária. Com o desenvolvimento das sociedades, a imagem visual foi se tornando objeto de análise de vários estudiosos e áreas do conhecimento, em que nos deparamos com diferentes perspectivas e abordagens, mas que convergem para a eminência do entendimento de seus constituintes, estruturas e funcionalidades.

Mas, afinal, o que são imagens visuais? O que as imagens querem dizer ou representar? Por que os sujeitos recorrem a diversos tipos de imagem para comunicar algo?

Imersos nesse manancial multidisciplinar de abordagem sobre a concepção de imagem, encontram-se os estudos de Santaella e North (2005), que dividem as imagens em dois domínios: o material e o imaterial. O primeiro, como o de representação visual - desenhos, pinturas, gravuras, fotografias e imagens cinematográficas, charges etc. - e o segundo, como representação mental - visões, fantasias, imaginações, esquemas, modelos. Ambos os domínios<sup>16</sup> têm a representação como elemento constituinte da

---

<sup>16</sup> A categoria domínio, aqui empregada, faz referência à delimitação ou divisão de objetos/estudos que

imagem, considerando que ela ocupa um lugar de algo ausente, ou seja, a representação forja uma presença da coisa ausente, buscando se aproximar do real por meio de uma convenção social.

A pretensão de aproximação do real, de tomar o lugar de algo, de substituir o original, mesmo estando fora da imagem apresentada, através de representação, faz da imagem um ser/signo pretendente, que pode até simular o ser. Essa faceta é permitida pelo ser do signo, “é a particularidade essencial do signo: estar lá, presente, para designar ou significar outra coisa ausente” (JOLLY, 2007, p. 35).

A representação da imagem é forjada pelo signo, que é o ser constitutivo da linguagem e, conseqüentemente, da imagem visual, que assume um caráter dinâmico tríplice: o *representamen* ou significante (parte perceptível do signo), o *objeto* ou referente (o que ele representa), e o *interpretante* ou significado (o que ele significa), segundo estudos de Peirce<sup>17</sup>. Além disso, classifica os signos em três tipos: o ícone, cujo significante se assemelha ao que representa; o referente, como a fotografia, por exemplo; o indício, regido pela relação de causalidade com o que representa, como a relação entre fumaça e o fogo; e o símbolo, que representa as convenções sociais, através do referente, como, por exemplo, a imagem da pomba como símbolo da paz.

Essa característica ontológica do signo, de se apresentar no lugar de algo através da representação, potencializa a imagem, que, observada pelo sujeito, acende sensações, interpela o olhar e aciona seu imaginário social para entender a mensagem contida em seus signos imagéticos, interpretando e atribuindo seus significados, mediante processos, contextos e interfaces vivenciados.

Em outros termos, as imagens visuais afetam o sentido visual dos sujeitos e gera efeitos em seus contextos sociais e culturais, por meio de processos de uma produção de significados, de representações simbólicas e de saberes. Portanto, podemos afirmar que, através da sensação da visão, capturamos os signos impressos nas imagens visuais e os interpretamos, conforme nosso modo de ver e de significar as coisas no mundo.

Partindo dessa apreciação inicial, analisei, particularmente, a imagem visual e seus possíveis gêneros visuais, acompanhados dos suportes tecnológicos produtores de

---

se diferenciam em suas características, mas que estão circunscritos em uma área específica do conhecimento.

<sup>17</sup> Joly apresenta os estudos de Peirce sobre a Teoria dos Signos. Conferir em: JOLLY, Martine. **Introdução à Análise da Imagem**, Lisboa, Ed. 70, 2007.

imagens (a televisão, o smartphone, o computador (internet), etc.), o que ora está inscrito na perspectiva do domínio material - as representações visuais.

As imagens visuais vêm crescendo exponencialmente na vida contemporânea e ganhando *status* nos fenômenos sociais, devido ao seu potencial ontológico, que é uma linguagem que expressa comunicação, o que envolve múltiplos e complexos processos da vida, preenche e institui as experiências cotidianas, influenciando e determinando aspectos de natureza social, econômica, política e cultural. Nesses processos da vida, a imagem visual, portadora do signo icônico, aparece exercendo várias funções, ao representar visualmente uma realidade, entre elas, a simbólica, a epistêmica e a educativa e pedagógica.

A imagem visual tem função representativa simbólica, por fazer parte de um sistema de convenção social e cultural, que remete ao conjunto de referências, valores coletivos e regras sociais, em que o interpretante irá atribuir à imagem visual uma significação própria, resultado das experiências socioculturais. Os signos visuais simbólicos, que têm a função de representar determinado objeto, é uma construção coletiva e social, resultante de processo de acordo e aceitação entre os sujeitos sociais. Joly (2007 p. 44), apoiado em estudo peirceano, assevera:

É preciso não esquecer, com efeito, que se toda a imagem é representação, tal implica que ela utilize necessariamente regras de construção. Se essas representações são compreendidas por outros que não aqueles que as fabricam, é porque existe entre elas um mínimo de convenção sociocultural, por outras palavras, que elas devem grande parte da sua significação ao seu aspecto de *símbolo*, (...).

A função simbólica da imagem opera no meio social pela via do aspecto *símbolo* do signo, em que o significado de seus elementos só poderá ser compreendido com apoio do código de convenção cultural (SANTAELA e NÖTH, 2005). Portanto, o simbólico poderá ser entendido como tudo o que é representado por meio dos signos/símbolos, que atribui um significado à imagem visual que seja intrínseco a ela, porém, que requer uma interpretação que a ultrapasse, funcionando como certa complementariedade verbal da imagem, o que não impede sua existência por si só (JOLY, 2007). Esse complemento verbal se refere às ideias/abstrações que são atribuídas a uma imagem visual, uma significação conotativa, conforme a convenção social.

Nessa perspectiva, é por meio do simbólico que construímos nossas relações com o outro e com o mundo e imprimimos nos símbolos essas experiências, que se interpretaram, conforme a cultura e a convenção. A imagem carrega em seu âmago um sistema de signos simbólicos que representam modos de viver de determinada sociedade ou grupo social, que refletem suas condições sociais, políticas, econômicas e culturais.

Somos seres simbólicos, cujo sistema simbólico construído opera na realidade e a constitui, compondo um sistema significativo de referências nas relações sociais, o que poderá regular e justificar posições, papéis e comportamentos sociais, lógicas mercantilistas, valores, hábitos e preferências. Com seu valor simbólico, a imagem é um recurso potencialmente impregnado de sentidos pelo valor da representação social dos signos símbolos, que, a depender do seu uso, ideológico ou não, influencia, determina e legitima visões de mundo e modos de vida.

No contexto atual, a função simbólica da imagem é bastante utilizada pela Mídia, por meio da publicidade e da propaganda, que articulam uma série de signos simbólicos em seus anúncios, para convencer e persuadir o público consumidor, com o intento de vender seus produtos no mercado, exacerbando o consumo que contribui com a lógica capitalista. Essa estratégia da Mídia, que engendra formas sutis, que são dissimuladas e tácitas de mascarar sua ideologia e que recorrem ao valor simbólico da imagem, é notadamente observada pela excessiva circulação de imagens apelativas, que busca seduzir e conquistar os sujeitos a adquirirem suas mercadorias, utilizando táticas que naturalmente nos conduz a aceitar e a desfrutar suas ideias.

Com o advento da cultura da Mídia, os indivíduos são submetidos a um fluxo sem precedentes de imagens e sons dentro de sua casa, e um novo mundo virtual de entretenimento, informação, sexo e política está reordenando percepções de espaço e tempo, anulando distorções entre realidade e imagem, enquanto produz novos modos de experiências e subjetividades (KELNNER, 2001, p. 26)

A imagem, com seu valor simbólico associado ao produto, comercializado pela Mídia, produz efeitos de sentidos que repercutem na identidade e na subjetividade dos sujeitos, pois seu conteúdo imagético carrega elementos de constituição do *eu/sujeito*, de construção de si e estabelece uma relação de pertencimento à imagem ou imagem-referência, porquanto as ideias postas em circulação estão enraizadas em suas realidades concretas.

A produção de efeitos de sentidos que resvala nas identidades/subjetividades se intensificam, na contemporaneidade, devido aos avanços tecnológicos que possibilitam manipular imagens, as imagens virtuais, em que o sujeito poderá fabricar ou ser conduzido a uma realidade virtual e deslocar o eixo da realidade concreta para uma realidade produzida virtualmente. Nesse contexto, a imagem poderá ser um pretendente do ser e simulá-lo - um simulacro<sup>18</sup>. Alloá (2015, p.11) adverte que

“(...) as imagens-simulacro (eídola), que se curvam, se apiedam e se confundem com o que elas presumem representar. (...), não contentes em simular sua dependência com o representado, a ele substituem e tornam impossível toda distinção.” (...).

O fato de haver possível fusão entre a imagem e a representação pode gerar certa fragmentação ou fragilidade da identidade e das subjetividades e confundir a realidade virtual com a realidade vivida, porque a realidade virtual possibilita a imersão num ambiente simulador, que engana os sentidos através de seus efeitos visuais. Assim, o sujeito poderá criar uma situação apazível, imaginária e ideal, diferentemente da real, distanciando a visão de suas condições de existência material. Em consequência disso, também poderá embarcar num complexo de relações que poderão negar ou suprimir sua identidade individual e coletiva e dificultar o processo de resistência do teor da mensagem simbólica.

A Mídia, por meio da imagem visual e de seu potencial simbólico, erige processos de produção de identidades e subjetividade em que os sujeitos se identificam com suas ideias e as reproduzem, sustentando e perdurando seus mecanismos de produção do capitalismo que acelera a produtividade e exacerba o consumo. Nesse aspecto, são necessários um olhar vigilante e uma consciência crítica para desmistificar os apelos midiáticos, de modo que os sujeitos compreendam as mensagens de suas imagens visuais simbólicas.

Aumont (2006), ao apresentar o modo simbólico da imagem, argumenta que, nem sempre, o caráter ideológico predomina nos fenômenos sociais, mas que o simbólico poderá estar intimamente ligado a outros domínios, como a religiosidade. No

---

<sup>18</sup> Alloá, apoiado em estudo platônico, mostra a divisão entre imagem/coisa e imagem/simulacro. Aprofundar em: Entre a transparência e a opacidade da imagem - o que a imagem dá a pensar: In: Elloá, Emmanuell (Org.) **Pensar a imagem**. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2015. (Coleção Filô/Estética).

caso do símbolo da cruz, que remete ao sagrado é considerada quase presença viva do Divino. Portanto, o valor simbólico da imagem possibilita que o sujeito escave seus signos símbolos, desenterrem seus significados e façam emergir suas reais informações e relações contextuais, revelando algo que supostamente poderia ser subliminar e que, mesmo sendo consentido pelo sujeito, dificultaria o real entendimento da mensagem imagética.

É sabido que a imagem visual tem como escopo a comunicação com o outro, que é um signo que carrega informações sobre as coisas do mundo e uma forma de se conhecer a realidade, uma época e de produzir conhecimentos. Essa característica ontológica da imagem nos autoriza a dizer que ela tem um valor epistêmico e pode ser considerada uma “nova” narrativa no processo de produção do conhecimento na contemporaneidade.

A imagem tem um espaço de estudo já consolidado nos domínios do conhecimento e se tornou objeto de pesquisas e de investigação sobre sua constituição, suas funções e seus significados na sociedade, ocupando espaço na área da Linguística, das Artes, da Semiótica, da Psicologia etc. Além de ser objeto das áreas do conhecimento, a própria imagem aciona formas de saber e de aquisição de conhecimentos. Diante do processo evolutivo da humanidade, a imagem visual foi ganhando novos arranjos e mais notoriedade com os avanços das TICs.

Grandes obras artísticas visuais, como desenhos e fotografias, tornaram-se valiosas diante do conteúdo icônico, que expressa conhecimentos, retrata acontecimentos da sociedade e passou a ser objeto de análise que instiga e intriga críticos<sup>19</sup>, que podem gerar polêmicas, dúvidas, questionamentos, entusiasmo, emoções e admiração dos que se dedicam a olhar as formas, as cores, os tamanhos e as texturas da imagem visual, como a pintura de um quadro. Nessa perspectiva de análise do valor epistêmico da imagem, a pintura do quadro *Las Meninas*<sup>20</sup>, de Diego Veszlaques, que

---

<sup>19</sup>A expressão ‘críticos’ se refere a pessoas ou grupo de pessoas que têm competência intelectual para avaliar e analisar uma criação visual, considerando o contexto estético da obra. Contudo, esse contexto estético envolve conhecimento histórico, social, político de uma determinada época, a qual retrata a obra. O valor estético da imagem é outra dimensão da imagem visual, que no momento a deixaremos em suspensão.

<sup>20</sup> Não temos a intenção de analisar ou problematizar o quadro *Las Meninas*, sua composição e representação visual, mas tão somente demonstrar sua utilização na análise de Foucault, como objeto que carrega conhecimento, que representa a episteme de uma época. Visualizar, previamente, o quadro *Las Meninas* em Anexo A e aprofundar a análise da obra em: FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.



retrata a família de Felipe IV da Espanha e foi analisado por Foucault, demonstra a riqueza de informações contida na imagem, conforme sua análise contextual.

A composição do quadro é considerada enigmática e complexa, porquanto paira sobre a obra uma pluralidade de olhares que oportuniza múltiplas interpretações e acesso a um acervo de produção de conhecimento em que os críticos especulam a real intencionalidade do pintor, que cria uma relação incerta/conflituosa entre o observador e a variedade de signos visuais representados na tela.

Michael Foucault, em sua obra *As Palavras e as coisas – uma arqueologia das ciências humanas* - (1969), recorreu ao quadro ‘Las Meninas’ para desenvolver seus estudos arqueológicos. Ele analisa a mudança dos saberes da época clássica para a época moderna (passagem do Século XVIII para o XIX) da cultura ocidental, desvelando as formas de estruturação no tocante ao conhecimento das ciências humanas, rompendo com a *epistémê*<sup>21</sup> da época e mostrando uma nova concepção de pensar o mundo.

Na era clássica, a linguagem se deixava conhecer através de um conjunto de signos que eram semelhantes entre si. Então, conhecer a linguagem é, também, conhecer o jogo das similitudes, que significava o ser da linguagem no período clássico, analisado pelo viés da representação. Dessa maneira, Foucault inicia sua análise, tomando como ponto de partida o quadro mencionado, mostrando elementos que justificam suas ideias sobre a forma do saber clássico, por meio da representação da linguagem. Em sua análise, ele descreve a cena do quadro e explora minuciosamente objetos, pessoas, posição, luz, enquadramentos, linhas etc. para desenvolver sua tese de que a linguagem seria um duplo do mundo, representação da representação, demonstrando uma forma de saber da época.

Talvez haja, nesse quadro de Velásquez, como que a representação da representação clássica e a definição do espaço que ela abre. Com efeito, ela intenta representar-se a si mesma em todos os seus elementos, com suas imagens, os olhares aos quais ela se oferece, os rostos que torna visíveis, os gestos que a fazem nascer. Mas aí, nessa dispersão que ela reúne e exhibe em conjunto, por todas as partes um vazio essencial é imperiosamente indicado: o desaparecimento necessário daquilo que a funda - daquele a quem ela se assemelha e

---

<sup>21</sup> O termo *epistémê* empregado por Foucault contrapõe-se ao termo Epistemologia, relacionado à teoria do conhecimento. A *Epistémê* não é uma forma de conhecimento, mas um conjunto de relações de diferentes domínios do saber, relacionados às regularidades discursivas.

daquele a cujos olhos ela não passa de semelhança. Esse sujeito mesmo - que é o mesmo - foi elidido. E livre, enfim, dessa relação que a acorrentava, a representação pode se dar como pura representação (...) (FOUCAULT, 1999, p. 20-21).

Aprofundando sua investigação arqueológica no percurso da obra, Foucault rompeu com essa visão da representação através do jogo de similitudes<sup>22</sup> e concebeu o aparecimento da linguagem como um espaço onde se produzem e acontecem conhecimentos, manifestação de diversos enunciados. Através do princípio da representação, era possível conhecer as coisas não mais pelas similitudes.

Em seus escritos, Foucault (1999) apresenta uma riqueza de produção de conhecimentos e utiliza a arqueologia a partir da leitura da pintura, que, embora questione a real intencionalidade do pintor em sua pretenciosa análise, exibe certa soberania icônica da imagem, em cujos traços e cores é possível alojar um arsenal de saberes, em que o pensamento impresso na obra pictórica revela a vida cotidiana em sociedade.

Assim sendo, a imagem visual está impregnada de valores epistêmicos<sup>23</sup> que apresentam conhecimentos de determinada época e refletem as relações entre sujeito, objeto e mundo, que é permeada de percepções, sensações e sentidos que consideramos matéria-prima para construir conhecimento e vivenciadas na observação do objeto, o que possibilita ao sujeito adquirir consciência sobre a coisa e reconhecer no fenômeno possíveis propriedades, relações, origens, efeitos e implicações. Consequentemente, gera conflitos, contradições, tensões, rupturas e obstáculos, que acionam processos cognitivos que resultam em produção do conhecimento e podem ser representados por meio da palavra, do som ou da imagem visual.

Nesse caso específico, é possível afirmar que, epistemologicamente, o gênero visual pintura representa um acervo de produção de conhecimentos, considerando a análise arqueológica empregada por Foucault. Contudo o potencial icônico e

---

<sup>22</sup> Foucault mostrou que, até o final do Século XVI, a semelhança desempenhou papel preponderante na cultura ocidental, representando as coisas do mundo através das quatro similitudes: conveniência, emulação, analogia e simpatia. Conferir em: FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

<sup>23</sup> O termo epistêmico faz referência à Epistemologia, estudo científico da produção do conhecimento, que reflete sua origem, as formas e a produção. A título de aprofundamento, consultar: BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento / Gaston Bachelard; tradução Estela dos Santos Abreu. – Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

representativo da pintura ultrapassa os limites da análise apresentada, porquanto pode ir além dos aspectos mencionados, conter outras informações e acionar outras formas de saberes que dependerão dos estudos dos sujeitos sociais e seus respectivos contextos.

A imagem visual é portadora de materialidade, que autoriza o sujeito a expressar formas de ver e de dizer coisas sobre o mundo, visto que carrega um conteúdo real e simbólico. Por isso, media processos de relações entre o sujeito e o mundo e tem o poder de produzir e de armazenar sentidos e significados, o que poderá energizar processos de ensino e aprendizagem e contribuir para a produção do conhecimento escolar e ocupar uma posição de objeto do conhecimento e de recurso educativo e pedagógico, para gerir conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais em espaços educativos formais ou informais.

Por todas as razões anteriores, a imagem visual assume um valor educativo e pedagógico escolar, cuja função e uso possibilitam que os alunos acessem o conhecimento imagético e construam suas aprendizagens significativas, que poderão ser mobilizadas em suas práticas sociais. É bem verdade, no entanto, que a entrada consciente da imagem visual na escola exige que ela seja, genuinamente, de forma educativa e pedagógica, o que requer processos sistematizados e criteriosos e a adoção de referenciais, métodos, metodologias e técnicas.

Abordar a imagem visual sob o viés educativo significa usar um recurso imagético de forma intencional, tendo em vista a promoção de aprendizagens para seus sujeitos envolvidos. E como a educação é um fenômeno social, complexo e amplo, suas práticas influenciam a formação e o desenvolvimento humano do ser social e individual, através de socialização, portanto, “ninguém escapa da educação” (BRANDÃO, 2007 p. 07).

Brandão, em seu livro *O que é educação*, acentua que não existe apenas uma forma de educação, mas educações. Ou seja, o processo educativo acontece em qualquer lugar e de diferentes formas, portanto, é um fenômeno multifacetado, que envolve os indivíduos em seus processos de socialização. Por essa razão, Carlos e Faheina (2010, p. 32) se referem à educação como uma:

[...] prática social, que designa e explica uma determinada faceta da realidade social, pautada na intencionalidade, na deliberação e na sistematização da formação da consciência e da conduta dos indivíduos. Ela se efetiva quando os sujeitos interagem um com os

outros, no contexto de certas relações sociais concretas, onde estabelecem trocas de conhecimentos.

Nessa direção, o fenômeno educativo é constituído de relações intersubjetivas entre seres humanos que, agindo de forma intencional, deliberada e sistemática, objetivam aprender (CARLOS, 2015)<sup>24</sup>. Isso quer dizer que a imagem visual tem um valor educativo, quando utilizada em processos de aprendizagem que incidem sobre a formação dos sujeitos sociais.

A educação tornou-se objeto de estudo da Pedagogia<sup>25</sup>, que busca organizar, analisar, pesquisar e agir de forma intencional para melhorar as demandas educativas, ou seja, a Pedagogia é uma ciência aplicada à prática educativa, que, além de seu caráter técnico, reflexivo e emancipador, tem em vista a formação integral do ser humano.

A Pedagogia recorre aos conhecimentos científicos, filosóficos, sociológicos e técnicos profissionais para investigar a realidade educativa, de modo que possa intervir nela e transformá-la, oportunizando a aprendizagem e a conscientização dos sujeitos sociais. Logo, as práticas, os atos ou as ações pedagógicas dizem respeito à organização intencional e deliberada para atender a demandas sociais educacionais, tendo em vista o ensino e a aprendizagem de saberes e conhecimentos.

Pensar ou conceber a imagem visual pedagogicamente denota acionar saberes mais elaborados, recorrer a domínios que possam resolver questões relacionadas à aprendizagem. Dessa maneira, a imagem visual ganha uma abordagem racional e torna-se um artefato aliado ao processo de ensino e aprendizagem das pessoas, nos diferentes espaços, promovendo o diálogo, a reflexão, a resistência e o senso crítico diante do seu conteúdo icônico.

O valor educativo e pedagógico da imagem visual é concedido por meio de seu protagonismo, no processo de aprendizagem. Ela não ocupa somente uma posição secundária, como ilustrar ou “transportar” conteúdo, mas pode assumir *status* de promotora do conhecimento, que fomenta aprendizagens e descobertas sobre a vida.

---

<sup>24</sup> CF: CARLOS, Erenildo João. Sobre a Educação. Disponível em <http://www.adufpb.org.br/site/wp-content/uploads/2017/05/REVISTA-CONCEITOS-ED-24.pdf>. Acesso em 15 dez.2018.

<sup>25</sup> A Pedagogia tem estatuto epistemológico que lhe confere *status de* ciência da educação, porém discussões têm se lançado, gerando crise e dúvidas quanto a sua cientificidade, que não tenho pretensão de aprofundar. Sobre a trajetória da Pedagogia até a atualidade, conferir em: GHIRALDELLI Jr., Paulo. O que é Pedagogia. São Paulo: Brasiliense, 2006. (Coleção Primeiros Passos,193) 5ª reimpr. da 3. ed. de 1996.

Ao reconhecer o povoamento contemporâneo da imagem visual e seus valores simbólico, epistêmico, educativo e pedagógico, que tem implicações sociais, políticas, econômicas e culturais na vida dos sujeitos, Carlos (2015, p. 09) traz à baila a seguinte argumentação:

O volume, a diversidade e o fluxo intenso e dinâmico de imagens visuais, sua presença em tempos e lugares diversos, sua força de sedução e de encantamento, seu emprego na formação da opinião e do convencimento, sua presença no seio cultural como mercadoria geradora de consumo, sua apropriação como signo de poder e saber, sua capacidade de mediar processos e práticas de aprendizagem e educação são evidências irrefutáveis da necessidade de se observarem as imagens visuais de forma crítica e competente.

Respalhada na argumentação do autor, percebo um primado da imagem com uma força impetuosa, que resvala em processos, domínios e contextos, cujos efeitos interferem no modo como as pessoas e a sociedade vivem e as condicionam. Logo, a imagem é um fenômeno histórico e social de produção e de circulação de sentidos, uma forma de representar e significar que, incorporados na cotidianidade e na experiência dos sujeitos, incidirão na formação de identidade, nas subjetividades e na consciência. Devido à potencialidade da imagem visual, o autor também tece considerações acerca da necessidade de observar, crítica e competentemente, os signos e de adentrar suas redes complexas, que erigem saberes e conhecimentos sobre as coisas, despindo seu conteúdo, sua intencionalidade e seus efeitos.

Essa primazia da imagem visual, que pode ser natural, fabricada, fixa ou estar em movimento e funciona como mediação entre o sujeito e as coisas do mundo, evoca possibilidades de se pensar na imagem como objeto de construção do enredo cultural, conjecturando a cultura da imagem visual, sendo testemunhado em nossa contemporaneidade.

Quando me refiro à cultura, de modo *lato*, entendo-a como um processo complexo e plural, que compreende os diferentes estilos de vida de grupos sociais: “(...) a cultura aparece como sistema organizado de significados e símbolos que guiam o comportamento humano, permitindo-nos definir o mundo, expressar nossos sentimentos e juízos” (HERNANDEZ, 2000, p. 128).

Assim, consolidar uma cultura da imagem visual é um modo particular de organizar símbolos e significados que produzem manifestações ou tecem relações pautadas em valores, crenças, costumes e hábitos de determinada sociedade, época e

espaço. Nesses elementos, que são mediados pelas imagens visuais veiculadas, há um reconhecimento e aceitação por parte dos sujeitos, que legitimam e reproduzem, mediando e estabelecendo suas práticas e relações sociais. Nesse sentido, há um processo de retroalimentação e entrelaçamentos entre cultura e imagem, em que ambas vão se constituindo na sociedade da visualidade. Vale destacar que a cultura visual não se restringe à imagem visual, porquanto abrange outros processos da vida e transcende o aspecto perceptivo da visão, constituindo um campo de estudo transdisciplinar<sup>26</sup>.

Essa cultura visual tem ocupado uma posição hegemônica no meio social, em que as ideias disseminadas em seus signos e símbolos imagéticos vão se tornando canônicas e determinando a forma de organizar, as condições e a dinâmica social, o que requer uma aproximação para compreender sua representação sógnica e simbólica. Sobre a necessidade de se estudar a cultura visual, Hernandez (2000, p. 51) assinala:

Prestar atenção à compreensão da cultura visual implica aproximar-se de todas as imagens (sem os limites demarcados pelos critérios de um gosto mais ou menos oficializado) e estudar a capacidade de todas as culturas para produzi-las no passado e no presente com a finalidade de se conhecer seus significados e como afetam nossas “visões” sobre nós mesmos e sobre o universo visual em que estamos imersos.

Nessa perspectiva, a cultura visual, engendrada pelos mais variados tipos de imagem, produz uma consciência individual e coletiva dos sujeitos, que poderá ser crítica ou ingênua, mediante seus processos e contextos, e afetar suas preferências, valores e juízos. Nesse sentido, o estudo sobre a cultura visual é imprescindível para desvendar as nuances dos significados impostos pela circulação da imagem, em que o sujeito deve tomar consciência de seus efeitos em seus comportamentos, em sua identidade e nas relações de sentido e assumir um posicionamento crítico sobre o teor da mensagem e seus efeitos em sua vida.

Dessa forma, a educação apresenta-se como um espaço excelente para estudar e analisar a cultura visual forjada pelas imagens visuais, que, por meio de suas propostas curriculares, poderão oferecer ferramentas de análise críticas, por meio das quais os

---

<sup>26</sup> Não adentro a especificidade e a amplitude do campo interdisciplinar, que diz respeito a um processo de ligação entre disciplinas - assunto que será abordado em estudos futuros - mas trato da relação restrita entre a cultura visual e a imagem visual num processo de composição de enredos sociais.

sujeitos possam ler os signos imagéticos e obter uma ressonância dos processos envolvidos na produção do texto-imagem visual difundida pela cultura visual.

Considerando que o processo educativo é sobremaneira importante na vida das pessoas, entendo que fomentar uma educação para estudos da cultura visual, nos diferentes ambientes sociais, significa inserir uma alternativa plausível de problematizar e analisar as representações de mundo impressas nas imagens visuais. Nesse estilo, acalora a perspectiva de se descortinarem possíveis nuances das “verdades” ou vontades de verdades que são disseminadas em mensagens sígnicas.

Sabendo que a educação se efetiva nos espaços formais e não formais, destaco a escola como um ambiente de produção, organização e socialização do conhecimento sistematizado, um lugar propício para problematizar e analisar as imagens visuais. Para tanto, a escola precisa revisitar suas propostas pedagógicas, seus currículos e estratégias metodológicas, com o fim de oportunizar uma educação da imagem visual ou uma pedagogia da imagem visual que favoreçam aprendizagens que fundamentem uma leitura crítica por parte dos sujeitos.

Considerando tudo o que foi escrito, posso dizer que, além do caráter simbólico, que representa uma construção coletiva e social, e do epistêmico, que evoca conhecimento, a imagem também assume o caráter educativo e pedagógico e de conteúdo ou recurso nos espaços escolares com fins de aprendizagem. Seja assumindo a posição de objeto (conteúdo) de análise, ou de mediação, de ilustração ou transporte de conteúdo, a imagem representa modos de vida da sociedade, o que significa dizer que deve ser estudada e acompanhada para que seus conteúdos possam ser acessados, analisados e conhecidos criticamente pelos sujeitos envolvidos com ela.

## 1.5 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A EDUCAÇÃO POPULAR

A relação entre a imagem visual, o discurso e a Educação de Jovens e Adultos e sua inserção, como objeto de pesquisa, na linha de pesquisa da Educação Popular no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) se justifica pela necessidade de (re) pensar, investigar e problematizar questões de ordem teórica, política, epistemológica, metodológica, pedagógica etc., que envolvem e conectam esses campos que estão vinculados às condições de existir em que vivem as pessoas e, consequentemente, aos

processos de resistência, de conscientização e de emancipação humana em relação aos contextos e às demandas da sociedade.

A Educação de Jovens e Adultos e a Educação Popular são campos educativos diferentes, no que diz respeito às suas especificidades e à função social, o que não significa que não possam comungar de ideias e propostas educacionais. Enquanto a EJA é, atualmente, uma modalidade de ensino reconhecida e incorporada oficialmente no sistema nacional de educação básica brasileira, a Educação Popular ocupa outros espaços e preocupações, inserida no chamado terceiro setor<sup>27</sup>, mas com imersão nas instituições, com certa relação com o Estado, mas não estatizada.

Enquanto, sobretudo através de amplos programas de vinculação governamental, a educação de adultos desdobrava experiências compensatórias de reciclagem do saber escolar de adultos carentes, a educação popular e, depois, a educação permanente surgem como projetos de ressignificação política, social e pedagógica de toda a educação. (BRANDÃO, 1986, *online*).

Ao referir a educação de adultos como uma educação compensatória, o autor mostra que essa modalidade educativa era gerida no interior de organismos oficiais como uma educação institucionalizada, por meio de amplos programas governamentais que iniciaram na década de 1940, com a finalidade de estender o saber escolar para os populares carentes, desprovidos desse bem cultural. Com esse modelo de educação compensatória patenteada pelo Estado, a Educação Popular emergiu como um movimento de retotalização de projeto de educação para as classes populares, o que remete ao período de 1960, quando sua proposta se disseminou e se intensificou. Ou seja, a educação popular assumiu o compromisso histórico, ético, político e pedagógico com as classes populares, perseguindo um projeto para a humanidade de transformação e emancipação da sociedade.

Suscintamente, o que diferencia esses modelos de educação é o projeto histórico através do trabalho pedagógico. Vale destacar que não é minha pretensão causar oposição ou gerar efeito negativo sobre os campos educativos, mas evidenciar possíveis

---

<sup>27</sup>O Terceiro Setor é um conjunto de entidades da sociedade civil que geram bens e serviços com fins públicos, e não, lucrativos, com ênfase na participação voluntária, com gerenciamento próprio e sem interferências externas, ou seja, tem vínculo direto com o Primeiro Setor (público, o Estado) e o Segundo Setor (privado, o mercado). Conferir em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Terceiro\\_setor](https://pt.wikipedia.org/wiki/Terceiro_setor).



diferenças e semelhanças no tocante à promoção da educação brasileira, diante do processo excludente, buscando inclusão social dos marginalizados da sociedade.

No cenário brasileiro, a Educação de Adultos e a Educação Popular ganharam visibilidade social em meio a processos de alfabetização no país e estreitaram relações devido à ascensão das classes populares, no que diz respeito ao acesso ao código escrito e, conseqüentemente, à transformação da realidade, por meio da consciência política e do protagonismo social.

Conforme destacado, a educação de adultos, nomenclatura que antecedeu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, foi relacionada ao problema do analfabetismo e aos baixos níveis de escolarização, em que sucessivas campanhas e movimentos de alfabetização<sup>28</sup> foram realizados em favor da escola pública, fato registrado desde a década de 1930, quando a estrutura econômica exigia nova qualificação de mão de obra, e a educação deveria responder a essa demanda, colocando no mercado um profissional letrado, qualificado para sustentar a nova ordem capitalista.

No processo de promoção da educação brasileira, a Educação Popular e a Educação de Adultos caminharam juntas, registrando o período mais fervoroso dessa aliança no final da década de 1950 e início da década de 1960, quando Paulo Freire desenvolveu e apresentou o Sistema Paulo Freire (1960), mostrando uma metodologia específica voltada para a educação de adultos. O “Método Paulo Freire”<sup>29</sup> consiste de três momentos: a investigação temática, a tematização e a problematização. Nessa proposta pedagógica, a Educação Popular ampara-se em uma forma de educar cuja relação é horizontal e dialógica, considera os saberes prévios dos educandos e tem como princípios a ética, a solidariedade e a transformação social.

---

<sup>28</sup> Com a criação do Fundo Nacional do Ensino Primário na década de 1940, a educação de adultos ganhou relevância e independência de recursos, o que possibilitou a realização de campanhas destinadas à alfabetização e à educação das pessoas adultas analfabetas. Algumas dessas campanhas foram: a Primeira Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), em 1947; a Campanha Nacional de Educação Rural, em 1952, e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, em 1958. Para se aprofundar bem mais nesse assunto, consultar: PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação Popular e Educação de Adultos**. São Paulo: Loyola, 1987.

<sup>29</sup> A proposta de alfabetização de adultos, desenvolvida por Paulo Freire, ficou conhecida como ‘Método Paulo Freire’, que está inserido no amplo Pensamento de Freire e no complexo sistema de alfabetização de adultos. Para além do “método” e dos procedimentos metodológicos, Freire desenvolveu uma pedagogia singular, que envolveu conceitos como politicidade, conscientização, diálogo, emancipação, cultura etc., como instrumento da educação para libertar os sujeitos em condições de opressão. Portanto, o legado deixado por Freire ultrapassa a dimensão e a concepção meramente de um método, das técnicas de tratamento de objeto e envolve valores humanos, questões e concepções teóricas, filosóficas, antropológicas, sociais e culturais.

Em um contexto de interesses políticos, em que as campanhas de alfabetização de massa foram extintas, surgiram movimentos relacionados à cultura popular, na primeira metade da década de 1960, por meio dos quais Paulo Freire e outros intelectuais tentavam estimular a consciência política nas massas e preservar e difundir a cultura popular, criando oportunidades para se construir uma sociedade mais justa e humana. E nesse sentido, esse educador brasileiro liderou as propostas pedagógicas da Educação Popular e, juntamente com uma equipe de intelectuais, fundou o Movimento de Cultura Popular (MCP) em Pernambuco, com o objetivo de investigar e recuperar a cultura popular e estimular a práxis emancipatória das classes populares por meio da educação. Ele coordenou movimentos e projetos de educação de adultos e criou o Centro Popular de Cultura (CPC) no Rio de Janeiro.

Nesses círculos, os temas das discussões eram gerados pelos próprios adultos participantes. Nessa experiência, foi impulsionada a ideia de criar uma proposta de alfabetização, em que os sujeitos fossem protagonistas da própria educação. Mas, foi o “Sistema Paulo Freire” que se destacou na educação, em meio a questões político-culturais.

Segundo estudos de Scocuglia (2003), houve outros acontecimentos e outras várias ações, entidades e atores, como o Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife/Recife (1960); a Campanha “De pé no chão também se aprende a ler” – RN (1961); a Campanha de Educação Popular da Paraíba/João Pessoa – CEPLAR (1962); o Plano Nacional de Alfabetização/Brasília (início dos meses de 1964), entre outros. Porém, várias dessas propostas foram suprimidas ou redirecionadas com o golpe civil-militar de 1964, quando Freire foi exilado.

Ainda em 1962, Freire, junto com a equipe interdisciplinar de Serviço de Extensão Cultural da Universidade de Recife, fez uma experiência com 300 trabalhadores e os alfabetizou em 45 dias. Essas propostas de alfabetização na perspectiva da educação popular foram interrompidas em 1964 por causa do golpe civil-militar. O governo militar reprimia os movimentos e os programas populares exercendo a coerção para garantir o reestabelecimento da ordem e das relações sociais e de mercado. As propostas de Freire eram consideradas ameaçadoras e subversivas à ordem do Estado militar, devido à formação de consciência e ao posicionamento crítico no processo de alfabetização das pessoas, o que ocasionou uma perseguição política a Freire, que culminou em sua prisão arbitrária e no exílio forçado para o Chile. Contudo,

nos anos de exílio (1964-1979), suas propostas ganharam proporção extraordinária e foram disseminadas pelo mundo, por meio de seus escritos e das atividades que desenvolveu em alguns países, como, por exemplo, sua colaboração com os governos de países africanos, recém-libertos da colonização, como a Guiné-Bissau. Nessa experiência, as correspondências com dirigentes e trabalhadores da educação resultaram na escrita de *Cartas à Guiné Bissau* (SCOCUGLIA, 2003). Portanto, no período da ditadura civil militar, a Educação Popular desempenhou um papel relevante, ao criar mecanismos de resistência e de luta contra as classes dominantes por meio da consciência crítica político-pedagógica, mesmo que, muitas vezes, algumas práticas educativas acontecessem de forma clandestina, por causa da repressão militar.

Contudo, na contramão do paradigma pedagógico da educação popular, o regime militar instituiu o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) em 1967, com o propósito de erradicar o analfabetismo das classes populares. Porém, apesar de as propostas do MOBRAL, ao longo dos anos 1970, terem se expandido e ganhado notoriedade e reconhecimento da UNESCO, também recebiam críticas dos intelectuais, que defendiam uma educação fora dos moldes do regime militar e rebatiam os resultados de sua falsa proposta. O Mobral utilizava os mesmos “métodos” de Paulo Freire, porém o resultado final era o avesso de sua proposta, pois não considerava o conhecimento prévio do aluno e desprezava a existência de um processo de conscientização das classes populares. Logo, o Mobral promovia uma educação tecnicista, cuja alfabetização era de caráter funcional e tinha a finalidade de preparar mão de obra para o mercado de trabalho, determinando um perfil profissional desejado para a sociedade<sup>30</sup>. O Mobral apresentou indícios de falência, por causa do fim do regime militar, da abertura política e das novas propostas, ações e concepções relacionadas à educação de jovens e adultos, o que ocasionou na renomeação e na substituição pela Fundação Educar, em 1985, no governo de Jose Sarney.

A Fundação Educar objetivava ampliar as oportunidades de acesso e retorno dos jovens e adultos à escolarização, fomentando e executando programas de alfabetização e educação básica (JÚNIOR, 2012). Era vinculada ao MEC, cujo intuito era o de prestar apoio financeiro e técnico a iniciativas de alfabetização de governos estaduais,

---

<sup>30</sup> Sobre o Mobral, aprofundamos elementos históricos e propostas educativas no capítulo 2 - A ORDEM DO DISCURSO EDUCATIVO SOBRE A IMAGEM VISUAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS ADULTOS, especificamente, no tópico: A IMAGEM VISUAL COMO DISPOSITIVO DA ALFABETIZAÇÃO FUNCIONAL.

municipais e entidades civis. Porém, foi extinta em 1990, logo depois da posse do Presidente Fernando Collor de Mello, eleito diretamente depois de um golpe civil-militar.

Ainda se referindo as décadas seguintes do golpe civil-militar (1970, 1980, 1990), houve discussões em que se relacionava a Educação Popular aos processos escolares, em que eram evidentes posicionamentos contra ou a favor da Educação Popular dentro do sistema escolar. Um dos fatos que se apresentou como fundamento dessa ideia foi o cargo de secretário municipal de Educação em São Paulo assumido por Paulo Freire, depois que voltou do exílio, e a adoção da Proposta de Educação Popular por parte do governo, no período de redemocratização do país. Nesse caso, Freire buscava institucionalizar a educação popular. Para isso, criou instrumentos que viabilizavam o diálogo entre o Estado e a sociedade, e manteve, estrategicamente, a Educação Popular dentro e fora do território estatal, mas não a estatizou, pois isso destoaria como princípio da autonomia da Educação Popular.

No final de 1970 e toda década de 1980, a Educação Popular trabalhava com metodologias voltadas para resolver problemas sociais. Já nos anos de 1990, operou com áreas temáticas específicas. Essa mudança acabou alterando o sentido da ação social coletiva, ou seja, o que era uma meta externa a ser atingida pressionando os detentores do poder passou a ser uma meta individual, o que acionou um movimento de ressignificação e refundação da Educação Popular, em virtude da dinamicidade da realidade e da transformação dos contextos.

A negação dos direitos sociais, como educação, por exemplo, é intensificada pelo processo de globalização, sobretudo a partir dos anos 90, afetando a política e a economia dos países e atingindo severamente o aspecto social, o que gera constante luta dos desfavorecidos pela obtenção dos direitos negados. Por sua vez, a Educação Popular pode ser compreendida como um conjunto de práticas, de atores e de discursos no âmbito da educação, cuja intenção é de contribuir para que os diversos segmentos das classes populares se constituam como sujeitos protagonistas de uma mudança profunda na sociedade (CARRILO, 2010 p. 09). Portanto, na conjuntura da época (globalização, políticas neoliberais, impactos tecnológicos), emergiram novos movimentos sociais e atores em luta, e a Educação Popular foi provocada para ampliar sua visão e responder a

essas novas demandas. Nesse contexto, a necessidade de ressignificar e de refundar<sup>31</sup> a Educação Popular aconteceu devido às mudanças ocorridas no mundo (como, por exemplo, a queda do “socialismo real” – queda do Muro de Berlim, em 1989 - que influenciou a construção da chamada nova ordem internacional, no processo de acumulação capitalista), que exigiam respostas para as novas demandas sociais, o que gerou mudança de pressupostos e de propostas.

Acrescento, ainda, que fazer Educação Popular significa reconhecer o aspecto político, na busca pela transformação social, em que os sujeitos populares assumem o seu protagonismo em ações emancipadoras. É, ainda, criar alternativas pedagógicas, metodológicas e didáticas de acordo com sua proposta.

Seguindo o itinerário e o movimento da Educação Popular na América Latina, a terminologia da Educação Popular compreende um conceito dinâmico, que tende a variar de acordo com os contextos, para atender às suas demandas. Segundo os estudos de Paiva (1987), o conceito empregado de Educação Popular era bastante amplo, por se referir à educação como um direito universal de todas as pessoas, mas que foi ganhando outro contorno, já que passou a envolver as classes desfavorecidas, que careciam de instrução para atender às demandas do mercado de trabalho e impulsionar o processo de industrialização do país.

Com essa dinamicidade conceitual a que a Educação Popular foi submetida e entendida, há um risco de fragilidade da área, razão por que é necessário retomar seu sentido histórico. Silva e Machado (2013) apresentam quatro pontos inovadores sobre as tradições pedagógicas: a possibilidade de transformar mundo; o direito de mudar concebido aos sujeitos; a finalidade da educação de formar pessoas com estruturas do mundo; e a cultura e o poder, em que as pessoas possam ser conscientes de seu estar no mundo.

Nesse contexto, é preciso ter consciência de que, além de ser fundada nos pilares ético, político, epistemológico, metodológico e pedagógico, a Educação Popular é constituída de um caráter dialético e flexível, presentes na reflexão de demandas atuais da sociedade. Logo, essa proposta assume novos desafios, inclui cenários, sujeitos e

---

<sup>31</sup>Paludo reflete sobre elementos históricos e políticos, vivenciados nas décadas de 1980/1990, no contexto mundial, que implicaram na necessidade de ressignificar/refundar a Educação. Aprofundar em PALUDO, Conceição. Educação Popular: dialogando com redes latino-americanas (2000-2003) In: **Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas** / PONTUAL, Pedro, IRELAND, Timothy (organizadores). – Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2006

espaços, ou seja, consegue abarcar diferentes e múltiplas realidades (HURTADO, 2006).

Destarte, o desenvolvimento da Educação Popular depende da abordagem dos diferentes sujeitos sociais/instituições e das organizações, que poderá ter significados e sentidos diferentes. Contudo, cabe lembrar que sua bandeira de luta consiste em promover o protagonismo e a consciência política dos sujeitos através da educação.

É nesse movimento de Educação Popular que a Educação de Adultos está inserida. Podemos afirmar que a Educação Popular foi difundida a partir da Educação de adultos, considerando seus longos anos já percorridos na história da educação no Brasil. Através da Educação de Adultos, a Educação Popular contribuiu buscando contemplar as reivindicações de melhorias de apelo popular, o que redefiniu a conceituação de Educação de Adultos, pois ora era desenvolvida com os princípios da Educação Popular, ora oferecida pelo Estado e sua lógica. Sobre esse movimento, Freire (2001, p. 16) argumenta:

O conceito de Educação de Adultos vai se movendo na direção do de educação popular na medida em que a realidade começa a fazer algumas exigências à sensibilidade e à competência científica dos educadores e das educadoras. Uma dessas exigências tem que ver com a compreensão crítica dos educadores do que vem ocorrendo na cotidianidade do meio popular. Não é possível a educadoras e educadores pensar apenas os procedimentos didáticos e os conteúdos a serem ensinados aos grupos populares. Os próprios conteúdos a serem ensinados não podem ser totalmente estranhos àquela cotidianidade. O que acontece, no meio popular, nas periferias das cidades, nos campos – trabalhadores urbanos e rurais reunindo-se para rezar ou para discutir seus direitos –, nada pode escapar à curiosidade arguta dos educadores envolvidos na prática da Educação Popular. A Educação de Adultos, virando Educação Popular, se tornou mais abrangente. (...).

Nessa perspectiva, o autor concebe a Educação de Adultos associada à Educação Popular, em cujos pilares pedagógicos, políticos e epistemológicos a situa, ou seja, ele situa a Educação de Adultos no campo da Educação Popular e demonstra a possibilidade de a primeira ser norteadas pelos princípios da segunda. Nessa perspectiva, a Educação de Adultos redesenhou suas práticas educativas e pedagógicas, alargou suas propostas e redefiniu sua concepção no Brasil.

Com esse movimento, significa dizer que, na década de 90, houve um avanço nas propostas de Educação de Adultos, buscando ampliar e melhorar a oferta da educação brasileira. Nesse ínterim, houve avanços e retrocessos no que diz respeito à

conquista do direito a educação, voltada para os interesses das classes populares. E nesse processo, a EJA ganhou um considerável espaço, por causa das pressões em relação à atuação do Estado, ou seja, as práticas educativas de conscientização provocaram mudanças significativas no fazer/pensar a educação de adultos das classes populares. Essa realidade impulsionou processos de legitimidade da EJA e ganhou o devido reconhecimento em ordenamentos jurídicos, através da Constituição de 1988, de Decretos, de Pareces e de Diretrizes.

Ressalte-se, porém, que, seguindo o itinerário histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, verificamos que seu desenvolvimento vem se arrastando por décadas, regido por políticas frágeis, em que Estado acentua o caráter compensatório, assistencialista e descontínuo do processo educacional. Vale destacar que, no Brasil a Educação de Adultos só se tornou objeto da política educacional na década de 1940 (DI PIERRO, 2001), contudo, a emergência de uma educação de boa qualidade já apontava em décadas anteriores, com a implementação da Constituição de 1934 e o Movimento da Escola Nova.

A Campanha Nacional de Educação de Adultos, iniciada em 1947, foi considerada como um marco para o desenvolvimento da Educação de Adultos, em que se reconhecia a necessidade de elevar o nível de escolarização e do apoio da União em iniciativas. Segundo Di Pierro (2001), essa campanha instaurou uma reflexão pedagógica no Brasil em torno da educação, porém não surtiu efeito para que fosse produzida alguma metodologia ou paradigma, o que só foi possível na década de 1960, com a proposta de Paulo Freire, que desenvolveu experiências de educação de jovens e adultos com a contribuição de outros atores e o aparato do Estado, como o programa do Movimento de Educação de Base (MEB), o Movimento de Cultura Popular (MCP) de Recife e os Centros Populares de Cultura da União Nacional dos Estudantes e outras iniciativas de caráter regional ou local (DI PIERRO, 2001).

Nesse caso, notamos a conexão da educação popular com a educação de jovens e adultos, em prol da garantia e da qualidade da educação brasileira, o que oportunizou processos de alfabetização. E foi nesse contexto, que Paulo Freire foi convidado pelo governo federal para coordenar o Plano Nacional de Alfabetização, que foi extinto com o golpe civil-militar por parte dos conservadores. Freire foi exilado (1964-1979) e só voltou com a Anistia, em 1979, conforme já mencionamos anteriormente.

Nesse período, esse educador ganhou visibilidade mundial, devido ao seu trabalho prático e teórico, em que se destacaram os livros *Pedagogia do oprimido* e *Educação como prática da liberdade*. Ele escreveu vários outros livros de reflexão e de sistematizações teóricas, que, paulatinamente, foram demonstrando uma escrita e uma análise arrojadas e consistentes desse pensador, mostrando a possibilidade de romper com ideias circulantes e acentuar os protagonismos dos sujeitos. Nesse processo, a educação foi a principal aliada. Os escritos e a atuação de Freire, na perspectiva da educação popular, deixou um legado para a educação brasileira e que, aberto à crítica, continua sendo um referencial em busca dos direitos negados às camadas sociais desfavorecidas. (SCOCUGLIA, 2003).

Ainda em relação a esse contexto de análise da Educação de Adultos, ela se efetivava através de campanhas, de programas, de projetos e de experiências que aconteciam de forma pontual, aligeiradas sob a tutela do Estado ou por organizações ou pessoas, tendo em vista processos de alfabetização e escolarização para pessoas cuja trajetória escolar foi interrompida, e elas não concluíram a educação escolar na idade regular, em razão de vários fatores e contextos. Essas pessoas são, geralmente, homens e mulheres do campo, indígenas, negros, desempregados, assentados, ribeirinhos, trabalhadores autônomos etc.<sup>32</sup>, que, ao tomar ciência de sua condição social, despertam o desejo e a necessidade de iniciar ou continuar os estudos, porque acreditam que a escola pode lhes oferecer a oportunidade de viver dias melhores e de ascender socialmente.

Assim, a educação, como um direito de todos, foi regularizada pela Constituição Federal de 1988. Essa obrigatoriedade e a gratuidade foram extensivas aos jovens e aos adultos, para lhes garantir o usufruto do direito a educação. A força conferida à Constituição Federal possibilitou à EJA alçar voos mais altos. Por isso, a partir do reconhecimento do direito público e subjetivo à educação, implementou-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/96, primeira referência sobre a EJA, que proporcionou um ganho significativo à educação de adultos e a institucionalizou como modalidade de ensino.

Do ponto de vista internacional, em julho de 1997, realizou-se, em Hamburgo, a V Conferência Internacional de Educação de Pessoas Jovens e Adultas (V CONFITEA),

---

<sup>32</sup> Sobre a expressão da EJA e sua clientela, ver: CARLOS, Erenildo João. O texto-imagem e a Educação de Jovens e Adultos. **Revista Conceitos**. João Pessoa, p. 42-50. Agosto de 2005 / Agosto de 2006.



cujos intuito era de colocar o homem no eixo do desenvolvimento e de contrapô-lo à lógica da globalização, pois a baixa escolaridade ganhou dimensão de exclusão no contexto da globalização. No Brasil, houve várias reuniões preparatórias para esse evento, pois a V CONFITEA seria uma oportunidade de a Educação de Jovens e Adultos ser visibilizada no contexto brasileiro e de as demandas do movimento de educação de adultos serem atendidas, através de documentos e de acordos, para garantir o direito constitucional à educação. A elaboração de um documento nacional ficou sob a coordenação da Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos (CNEJA), que se viu contrariado pelo governo brasileiro, que apresentou, no Encontro Nacional, realizado em Natal/RN, em setembro de 1996, o Programa Alfabetização Solidária (PAS),<sup>33</sup> o que gerou tensões entre o poder público e a sociedade civil, cujas relações foram intensificadas com uma apresentação do documento final em Hamburgo, por parte do governo, com uma versão diferente da então discutida e construída pela sociedade civil (HADDAD, 2009).

Ressalte-se, contudo, que as pressões ocorridas desencadearam na criação de fóruns estaduais e de encontros anuais. Depois da V CONFITEA, a articulação nacional dos segmentos atuantes da EJA continuou, apesar de um otimismo tímido e da ausência do Ministro da Educação e Cultura (MEC) como articulador da política nacional da EJA. Depois da gestão do governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), o Programa Alfabetização Solidária (1997-2002) foi substituído, em 2003, no governo de Luís Inácio Lula da Silva, pelo Programa Brasil Alfabetizado (PBA) <sup>34</sup>, lançado pelo MEC. Entretanto, essas ações ainda são consideradas tímidas pelos estudiosos da área, pois não abarcam suficientemente as necessidades requeridas pela EJA.

---

<sup>33</sup> O Programa Alfabetização Solidária, apresentado pelo governo brasileiro, Fernando Henrique Cardoso, tinha o objetivo de erradicar o analfabetismo no Brasil, alfabetizando jovens, com foco na idade de 12 a 18 anos. Para isso, contava com “parcerias” de empresas, de universidades e dos municípios. Esse programa era custeado com recursos advindos de adoções de empresas e de cidadãos (50%) e do governo (50%) e considerado como um subprograma da Comunidade Solidária, a qual fazia parte dos *programas inovadores* na gestão das políticas públicas do Presidente da República. Conferir em: Disponíveis em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602010000300012&lng=en&nrm=isog&tln=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602010000300012&lng=en&nrm=isog&tln=pt) e <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/13257>. Acesso em 20. de Dez. de 2018.

<sup>34</sup> O Programa Brasil Alfabetizado (PBA) foi criado com o objetivo de alfabetizar pessoas jovens, adultas e idosas, com idade a partir dos 15 anos. Contemplava, principalmente, os municípios com o maior índice de analfabetismo. O programa era custeado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC), cujos recursos eram transferidos para estados, municípios, empresas, universidades, organizações não governamentais e organizações civis parceiras. Conferir em: Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/eventos/histedbr2016/anais/pdf/1070-2727-1-pb.pdf>. Acesso em 23. de Dez. de 2018.

Em 2000, reacendeu uma nova luz no território da EJA, com a aprovação do Parecer 11/2000, emitido pelo Conselho Nacional de Educação, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA. Outro ordenamento jurídico importante instituído em 2010 foram as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Resolução CNE/CEB nº 03/2010), além da Resolução nº 4/2010, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Outros documentos implementados e consolidados vão evidenciando o formato e o fortalecimento da EJA, gerida pelo Estado, que deve propor políticas eficazes para suprimir essa visão compensatória e reparadora dessa modalidade. Apesar de essas legislações comporem e sustentarem o caráter assistencialista, reparador e compensatório, não podemos negar que essa nova modalidade de educação ganhou um formato mais legítimo e visível, diferentemente da posição marginal que ocupava em outros cenários da educação brasileira.

É possível notar avanços e retrocessos na implementação e nas reformulações dessa política educacional no Brasil, porquanto depende da atuação do Estado. É perceptível certa oscilação do Estado em relação às ações políticas da EJA, ou seja, em determinadas governos, houve melhorias consideráveis, visto que ampliando a oferta aos jovens e adultos, essa modalidade de ensino passou a ter visibilidade social, enquanto, em outros, houve um verdadeiro silenciamento ou supressão de ações voltadas para a EJA. A título de exemplo, elegemos o governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), que criou a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (SECAD), o Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLDEJA), o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Educação, Qualificação e Ação Comunitária (Projovem) - e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), entre outras ações. Nos anos subsequentes, houve certa estagnação ou redução de investimentos relacionados à EJA, o que ocasionou o emudecimento de ações.

É notório que a EJA é uma modalidade integrante da educação básica e que esse reconhecimento, visível através de dispositivos legais, impulsionou campanhas de alfabetização, estruturas gerenciais e fomento a novas políticas na área. A EJA galgou, progressivamente, espaços nos debates de agenda nacional e internacional, através de encontros, de fóruns de conferências, que mobilizaram a sociedade civil, órgãos,

instituições e organizações para discutirem sobre a garantia do direito constitucional a educação, salvaguardado pelo Estado.

Apesar de existir movimento contrário ao desenvolvimento da EJA, é auspicioso considerá-la como um campo de direito da educação brasileira que garanta um olhar diferenciado para os sujeitos tão diversos, que, historicamente, tiveram direitos suprimidos, mas que buscam o empoderamento, a autonomia e o protagonismo, individualmente e coletivamente nos bancos escolares. E nessa perspectiva, a escola necessitou de um currículo que integrasse as diferentes culturas, os diferentes sujeitos que ali frequentam, em um diálogo que supere a hierarquização dos saberes, a segregação excludente e as verdades únicas. Portanto, o currículo da escola precisou considerar tanto a bagagem cultural trazida pelo aluno quanto as novas aprendizagens recentes, que foram aparecendo com as novas demandas sociais. Logo, será necessário encontrar brechas e provocar fissuras na proposta hegemônica do currículo para que contemple os conteúdos e os saberes que sejam significativos na vida do aluno, e não, eleger como verdades absolutas as competências e as habilidades que são disseminadas no atual modelo de sociedade.

Nesse sentido, notamos que é preciso construir um currículo pautado em propostas alternativas para a escola, em que o conteúdo/conhecimento escolar reinvente, reinterprete e ressignifique esses conhecimentos, numa possível relação entre o currículo real, o prescrito e o oculto. Assim, pensando numa proposta curricular, tem-se que considerar o *ainda não saber* dos alunos, cujas experiências, não raras vezes, são negadas e desperdiçadas. Por isso é preciso enxergar, no cotidiano desses sujeitos, uma possibilidade de ampliar saberes e de fortalecer sua posição na sociedade. Sobre isso, Esteban esclarece (2009, p. 139):

*Ainda não-saber* anuncia o não completamente formulado, o implícito, o que está em elaboração, o que percebe nos silêncios e nas sombras, demanda e alimenta a reflexão, se mostrando movimento potencial de articulação de práticas escolares vinculadas aos processos emancipatórios conduzidos pela lógica subalterna.

Essas ações refletem a responsabilidade da escola e dos educadores e sua concepção de vida e de sociedade, o que implicará a adoção de métodos, metodologias, técnicas e conteúdos que propiciem aos alunos o domínio de conhecimentos necessários para que compreendam sua realidade e sua atuação política na sociedade.

Esses conhecimentos, advindos das experiências concretas dos sujeitos e reconhecidos como o “saber de experiência feito” (FREIRE, 1992), precisam ser considerados no contexto da escola, e não, negados pelo saber científico. Todavia, é imprescindível que haja uma aproximação com os objetos cognoscíveis, quer dizer, que seja disponibilizado a esses sujeitos um saber mais crítico e conhecimento científico, para que possam refinar seus saberes prévios, em virtude das práticas sociais que demandam a compreensão do conhecimento elaborado, oportunizando “o direito de saber melhor o que já sabem, ao lado de outro direito, o de participar, de algum modo, da produção do saber ainda não existente” (FREIRE, 1992, p. 111). Logo, conhecer teria como ponto de partida o conhecimento popular, o “senso comum, o seu bom senso”, sequenciado pela busca de um conhecimento mais elaborado e rigoroso (SCOCUGLIA, 2003 p. 72).

Este fato é desafiador para a escola: construir estratégias que equilibrem esses dois tipos de saberes, em que um não negue o outro, mas ambos se relacionem, oportunizando aos alunos alternativas para reconhecerem determinado fenômeno. E sobre ideias Freire (1992, p. 86) expõe a seguinte:

Esse é, aliás, um dos temas fundamentais da etnociência,<sup>36</sup> hoje, o de como evitar a dicotomia entre esses saberes, o popular e o erudito ou o de como compreender e experimentar a dialética entre o que Snyders\* chama de “cultura primeira” e “cultura elaborada”.(...)

O respeito, então, ao saber popular implica necessariamente o respeito ao contexto cultural. A localidade dos educandos é o ponto de partida para o conhecimento que eles vão criando do mundo. “Seu” mundo em última análise é a primeira e inevitável face do mundo mesmo.

Assim, deve haver um diálogo entre essas duas formas de conhecer o mundo (saber popular e saber científico/elaborado), considerando a realidade social e cultural do aluno. Esse aspecto social e cultural dos sujeitos da EJA precisa ser contemplado no contexto escolar, pois a falta dessas duas dimensões poderá interferir na eficácia e na qualidade das propostas educacionais e das políticas públicas. Essas duas dimensões revelam a densidade de experiências desses sujeitos e dão pistas de como construir ações que contemplem essas especificidades, colocando os educadores dessa área no trilho educativo, em que as práticas pedagógicas partem das reais particularidades do público da EJA.

Para fazer valer essa lei, todas as pessoas comprometidas com a Educação Popular e a EJA são chamados a assumir seu papel como sujeitos sociais e protagonistas de histórias, revestindo-se de consciência crítica à luta pelos direitos, rompendo com a atual configuração supletiva e preventiva da EJA. Nesse sentido, Arroyo (2005, p 26) assevera:

As possibilidades de reconfigurar esse direito a educação passam por aí: por avançarmos em uma visão positiva dos jovens e adultos populares, por reconhecê-los como sujeitos de direitos. Consequentemente por criar uma nova cultura política: que o Estado reconheça seu dever na garantia desse produto. A EJA somente será outra do que foi e ainda é se for assumida como política pública se for equacionada no campo dos direitos e deveres públicos.

Mais uma vez, a figura do Estado aparece como uma instituição que fomenta as políticas públicas para EJA, pois não basta possibilitar o acesso dos jovens e dos adultos, é preciso criar condições para que permaneçam na escola. Porém, antes de examinar a efetivação desse direito constitucional, é preciso conhecer o titular desse direito, com o intuito de reforçar as singularidades e a especificidade individual e, consequentemente, a pluralidade de seus direitos, o que demanda necessidade na formação de atores (docentes) que atuam nesta modalidade.

Tanto a LDB quanto o Parecer CEB 11/2000 ratificam a necessidade e a obrigatoriedade de uma formação docente para poder atuar, visando superar a prática leiga e voluntária na EJA. Alinhada a esses dois ordenamentos jurídicos, temos a Resolução nº 02/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, que significa outro avanço considerável para melhorar a qualidade da oferta EJA. Porém, devido à complexidade que envolve o campo da EJA, constatamos que, na atualidade, a formação/capacitação dos docentes em EJA ainda é mínima ou insuficiente para abarcar as necessidades dessa modalidade, o que se traduz como uma das críticas de que a formação ofertada carece do diálogo entre a teoria e a prática.

É sabido que, para atuar na EJA, o educador precisa ter uma formação consistente, para que não negligencie sua prática com os alunos. As habilidades adquiridas na formação e no percurso de vida escolar permitirão que ele tenha consciência das necessidades educacionais dos alunos e contemple-as em sua prática

pedagógica, oferecendo um tratamento específico. Porém, em nosso meio social, surgem vários questionamentos e discussões sobre a eficácia dos saberes que competem ao educador popular. Por essa razão, é necessária uma formação que contemple a dimensão política, a técnica e a humana. Essa formação poderá ser obtida por meio dos pilares fundadores (ético, político, epistemológico, metodológico e pedagógico) e do caráter dialético da Educação Popular (HURTADO, 2010) que, constantemente, busca ressignificar suas práticas a partir de sua leitura de mundo, o que possibilita uma formação permanente a esse profissional.

Segundo Scocuglia (2003), Paulo Freire considerava o educador como problematizador, aquele que, em uma relação mediadora entre educador e educando, produz conhecimentos de modo crítico e reflexivo. Nesse processo, o educador crítico/reflexivo reconhece a necessidade de aprender a ser democrático. O educador/intelectual problematizador e organizador deve, junto com a classe trabalhadora, aprender e ensinar os conteúdos necessários à transformação social. Freire reforça, ainda, o diálogo entre o conhecimento elaborado e o conhecimento popular. Freire continua insistindo na reeducação dos educadores, para que possam refletir sobre sua prática e abandonar ideias e ações que adestrem sua consciência, na perspectiva de um movimento de ação-reflexão-ação. Freire descartava a ideia de educador bancário, aquele que deposita o conhecimento no aluno, sem questionamentos e ponderação sobre a realidade.

Assim, o diálogo é a base da pedagogia de Freire, para quem o diálogo é uma relação horizontal entre as pessoas que se relacionam. Essa pedagogia do diálogo redefine a relação entre o professor e o estudante e compreende o professor como alguém que deve estar ao lado do estudante, e ambos aprendem juntos. Nesse sentido, o aluno é sujeito das ações educativas. Paulo Freire defendia uma educação libertadora e conscientizadora, em que os indivíduos pudessem provocar processos de transformação. Seu pensamento e suas práticas são referências para todo mundo, em razão do sua pedagogia<sup>35</sup>.

Nesse contexto, continuar pensando no aspecto político-pedagógico da EJA, sob o viés da educação popular, sinaliza um ganho valioso, pois conduz as pessoas a

---

<sup>35</sup> Aprofundar a pedagogia Paulo Freire em: SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas**. João Pessoa. Ed. Universitário/UFPB, 2003 (4ª edição) 161, p.

refletirem que a não neutralidade do ato educacional, através de seus processos formativos, possibilita a tomada de consciência e de posicionamento em uma realidade. A dimensão política é a essência da Educação Popular, por concebê-la como uma pedagogia gestada com os oprimidos para sua conscientização crítica (GONZALEZ, 2010, p. 47). Nessa perspectiva, a Pedagogia é assumida como um saber sobre as práticas educativas, e os educadores, como portadores desse processo, capazes de acionar reflexões que conduzam seus educandos a se conscientizarem sobre a realidade.

Com efeito, é preciso ampliar o olhar, a fim de enxergar a EJA de forma dinâmica, como uma modalidade de ensino que envolve a dimensão política, a social, a técnica e a afetiva e que requer dos que estão imersos no processo envolvimento e compromisso. Por isso, a luta pelo exercício e pela realização plena de todos os direitos é um elemento substantivo de construção de cidadania e de democratização de nossas sociedades (LOMBERA, 2006 p. 107).

Diante do exposto e da atual conjuntura, vários desafios persistem, e outros aparecem para a EJA no contexto brasileiro sobre a efetivação da política pública de Estado, de modo que assume o compromisso com o desenvolvimento social, político e humano dos sujeitos. A EJA, como modalidade da educação básica, precisa continuar sendo o próprio deleite do direito à educação, uma porta aberta para a obtenção e de garantias e usufruto de outros direitos (sociais, culturais e políticos). Para tanto, precisará continuar a defender uma proposta político-pedagógica específica de formação permanente (reflexão crítica da prática) para professores e a exigir o envolvimento e a atuação das esferas federais, estaduais e municipais, para que elaborem, implementem, avaliem e acompanhem as políticas para a EJA.

Nessa ordem, a Educação Popular e a Educação de Jovens e Adultos, com suas características peculiares, conectam-se e entrelaçam-se num movimento único de promoção educacional para sujeitos sociais, cujos direitos foram negados, contudo, buscam na educação o acesso ao gozo dos bens culturais da humanidade. Nesse processo, o protagonismo, a autonomia, a emancipação, o diálogo e a conscientização são palavras-chave que representam essas duas modalidades de educação e instrumentalizam os sujeitos para que superem as condições aparentes de opressão e subalternização de uma ordem vigente, mostrando o potencial humano e a postura política para que possam enfrentar e mudar a realidade.

Como se vê, não há como negar o vínculo entre a Educação Popular e a Educação de Jovens e Adultos, pois, histórica e praticamente, são interfaces de um mesmo movimento, que defende a educação como um direito de todos. Esse movimento é o resultado de um amplo e complexo processo de mobilização, luta e construção coletiva, em que as forças individuais convertem em mudança de realidade e sinalizam a possibilidade de um projeto de sociedade com a participação de seus sujeitos sociais sendo protagonistas de sua história.

Finalizo este tópico assinalando que a história da EJA no Brasil possibilita que se cogitem inúmeras vias de investigação, como, por exemplo, a presença e o uso da imagem visual como um dos seus aspectos constituintes e recurso potencializador de práticas educativo-populares, bem como de processos de ensinar e aprender de pessoas jovens e adultas das classes populares; como uma dentre as muitas ferramentas capazes de acionar saberes e conhecimentos que contribuam para formar a consciência individual e coletiva, de modo que interfira positivamente em práticas cotidianas e transforme a realidade. Em outras palavras, com o processo de afirmação da EJA, no cenário educacional brasileiro, pode-se investigar a hipótese de que a imagem visual tem um lugar relevante ainda não explicitado devidamente, seja como objeto e/ou recurso de mediação, de conteúdos escolares ou não escolares, em práticas educativas formais ou não formais, seja como uma forma de abordagem que valorize os saberes tecidos nas práticas cotidianas dos sujeitos, em articulação com os saberes formais. Investigar as possibilidades de incorporar inteligentemente a imagem visual nos fazeres, nos saberes e nos discursos da Educação Popular e da Educação de Jovens e Adultos é um campo de pesquisa instigante, necessário e inovador no cenário da educação brasileira.

Certamente, nessa história peculiar da educação brasileira, o estudo da imagem visual aparece como mais uma via de explicitação dos avanços educacionais e pedagógicos da EJA, que pode proporcionar novos “olhares” sobre a questão da Educação Popular e a da EJA, em particular.

## 1.6 O DISCURSO NA AAD

Situando-me no entrelaçamento do campo emergente da ordem do discurso da imagem visual e da educação, busco investigar, à luz da Análise do Discurso de



perspectiva foucaultiana, a ordem do discurso sobre a imagem visual na Educação de Jovens e Adultos no Brasil.

A Análise Arqueológica do Discurso (AAD) objetiva analisar os discursos que são proferidos sobre determinado objeto e descrever os feixes de relações de uma série de enunciados que os compõem (FOUCAULT, 2007). Seguindo as orientações dessa abordagem teórico-metodológica, o arqueólogo do discurso garimpa, no terreno da linguagem, a regularidade enunciativa em meio à dispersão das coisas ditas e escritas sobre algo, a fim de poder descrever e explicitar o modo de existir e o funcionamento de determinada ordem do discurso, o que atravessa diferentes domínios do saber.

Na área da pesquisa, a AAD já está bem consolidada e institucionalizada, em razão de ser um método pujante e rigoroso que, gradativamente, foi se firmando no campo do conhecimento. Exemplos disso são os estudos realizados no Brasil, nos programas de pós-graduação, como o trabalho de tese do Prof. Dr. Erenildo João Carlos, intitulado *A formação do discurso sobre a educação de adultos no Brasil (de 1889 até a década de 1940)*, defendido em 2005, no Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, na Universidade Federal do Ceará (UFC), em Fortaleza <sup>36</sup>. Há, ainda, outros <sup>37</sup> exemplos Programa Pós-graduação em Educação, com ênfase na AAD, como o PPGE/UFPB: a dissertação de Mestrado intitulada *O discurso sobre o uso pedagógico da charge* (2014), de Raissa Regina Silva Coutinho, as teses de Doutorado, *O discurso sobre o nexó pedagógico entre educação e cinema* (2016), de Evelyn Fernandes Azevedo Faheina, e *Elementos para uma teoria enunciativa da Educação Popular* (2017), de Marcos Angelus de Miranda de Alcantara.<sup>38</sup> Essa consolidação na área acadêmica é resultado de processos internos do próprio referencial teórico-metodológico, que superou a condição de técnica de análise junto com outras vertentes da Análise do Discurso.

---

<sup>36</sup> A tese consta no banco de teses e de dissertações do Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES), sendo um Trabalho anterior à Plataforma Sucupira. Conferir em: [https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/.](https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/) Disponível em: <http://www.catedraunescojea.com.br/documento/48e50cd859461d276577d0ccf1a5dd3c549322.pdf>.

<sup>37</sup> Conferir no “Catálogo de teses e dissertações”, no Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES), as pesquisas realizadas na área de Educação com ênfase na AAD. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>.

<sup>38</sup> Os referidos pesquisadores fazem parte do Grupo de Pesquisa de Educação de Jovens e Adultos: políticas, práticas do discurso brasileiro (GPEJA), e tiveram orientação do pelo líder do grupo, o Prof. Dr. Erenildo João Carlos.

Vale lembrar que as possibilidades da análise de discurso no território da pesquisa evidenciaram um considerável desenvolvimento nos anos de 1960 a 1970, principalmente na linha francesa. Isso coincidiu com o auge do paradigma estruturalista, como, por exemplo, a significativa contribuição dos estudos de Michel Pêcheux (ALMEIDA e CESÁRIO, 2010). O referido filósofo, cujas bases teóricas foram influenciadas pelos estudos de Marx, Freud e Althusser, fundou a Escola Francesa da Análise do Discurso e apresentou uma teoria do discurso a partir de mecanismos de determinações históricas, ou seja, das condições de produção que lhes são dadas, relacionando o aspecto simbólico e o político.

Outra importante contribuição para a Análise do Discurso foram os estudos de Mikhail Bakhtin, linguista e filósofo, que enfatizou a linguagem como um processo histórico, social e ideológico e concebeu o enunciado como sua unidade constitutiva da linguagem. A base do arcabouço da teoria de Bakhtin (2006, p.41) prima pela linguagem centrada na palavra, que se constitui como um componente intrínseco ao poder que se encontra em circulação, por meio dos signos produzidos pelos sujeitos discursivos: “As palavras são tecidas de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios”.

Destaco, contudo, a AAD, abordagem de Michel Foucault, por causa de sua especificidade ter como centro o discurso-enunciado e ser um referencial que apresenta, enquanto uma teoria do discurso,<sup>39</sup> efetivas contribuições para a análise dos acontecimentos discursivos. Para alcançar essa posição, a AAD foi operando rupturas, reformulando, aprofundando e refinando abordagens, procedimentos, ferramentas, técnicas, concepções, conceitos e categorias de análise, de modo a se configurar em uma abordagem teórico-metodológica de pesquisa.

Foucault inaugurou uma “nova” forma de conhecer as coisas no campo do saber, pela via da análise arqueológica do discurso e rompeu com ideias postas e, aparentemente, consolidadas nas áreas do saber. Mais uma vez, retomo sua análise arqueológica, empreendida na obra *As palavras e as coisas*, em que descreve o emaranhando das redes enunciativas que viabilizaram o modo de existir das Ciências Humanas. As condições históricas, a partir de saberes empíricos, científicos ou não,

---

<sup>39</sup>Aprofundar a AAD, como teoria do discurso, no trabalho de pesquisa de tese: *Elementos para uma teoria enunciativa da Educação Popular* (2017), de autoria de Marcos Angelus de Miranda de Alcantara. Disponível: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/9903/2/Arquivototal.pdf>.

definem a *epistémê* de uma época. No entendimento de Foucault (2007, p. 214), *epistémê* é um conjunto de diferentes domínios do saber relacionados às regularidades discursivas.

A *episteme* não é uma forma de conhecimento, ou um tipo de racionalidade que, atravessando as ciências mais diversas, manifestaria a unidade soberana de um sujeito, de um espírito ou de uma época; é o conjunto das relações que podem ser descobertas, para uma época dada, entre as ciências, quando essas são analisadas no nível das regularidades discursivas.

Ao descrever a *epistémê* da era clássica à moderna, Foucault não seguiu uma racionalidade da Ciência, mas se ocupou em descrever as relações que constituem os saberes (utilização e apropriação de possibilidades viabilizadas pelo discurso) daquele momento histórico. Nesse aspecto, a Ciência (domínio do científico) se diferencia da Arqueologia, em recorte e em princípios de organização, pois, enquanto a primeira se ancora no crivo do método, da comprovação e da demonstração das coisas, a segunda atravessa esses domínios e faz os saberes discursivos aparecerem:

Os territórios arqueológicos podem atravessar textos "literários" ou "filosóficos", bem como textos científicos. O saber não está contido somente em demonstrações; pode estar também em ficções, reflexões, narrativas, regulamentos institucionais, decisões políticas. (FOUCAULT, 2007, p. 205).

Nesse movimento, a arqueologia percorrerá o eixo da série discurso-saber-ciência, diferente da Ciência, que seguirá a racionalidade da consciência-conhecimento-ciência. A Arqueologia confronta o conhecimento e se debruça sobre o saber, que é o enunciado, o modo de existir da linguagem. Portanto, o ser da linguagem, constituída de suas séries de signos, põe para funcionar um modo de saber.

Nessa perspectiva, apropriei-me ousadamente da ideia de a AAD se configurar como uma teoria do discurso, por ter se ocupado com o estudo do nível arqueológico da linguagem compreendendo-a como uma possibilidade de produzir conhecimentos.<sup>40</sup> Ou seja, a linguagem, que é produzida pelo humano e cuja consciência é moldada por ela, também é espaço de manifestação de diversos enunciados que, em meio à desordem,

---

<sup>40</sup> A propósito ver: CARLOS, Erenildo João. Achados arqueológicos sobre o enunciado em Foucault, 2017. Disponível: [http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/32649/1/2017\\_art\\_ejcarlos.pdf](http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/32649/1/2017_art_ejcarlos.pdf).

encontra regularidade e compõe os diferentes discursos sociais. É nesse espaço de manifestações enunciativas, imersas e circulantes no terreno da criação, da mediação, da significação e da representação da linguagem, que os discursos se constituem e em que nosso objeto de pesquisa se encontra.

A linguagem é a capacidade genuinamente humana de manifestar algo, que se materializa de diferentes formas - na escrita, na fala, nas imagens, nos gestos, nos sons etc. - que possibilitam a comunicação e a interação entre os sujeitos sociais. Assim, é por meio dessas manifestações intrínsecas à linguagem que o ser humano conhece e apreende os fenômenos, constrói e registra suas memórias e se constitui como sujeito social. Assim, ao produzir a linguagem, o sujeito também tem sua consciência constituída por ela, o que faz da linguagem um artefato social e cultural, imprescindível à sobrevivência humana e ao desenvolvimento em sociedade.

Nesse sentido, a linguagem é uma produção humana e social, preenchida convencionalmente por signos que, aceitos coletivamente, representam realidades sobre o mundo, forjadas e disseminadas através das diversas áreas do saber e da vida - a religião, a política, a economia, o esporte e a educação - para compor o mundo da cultura. Sendo assim, por meio de seus elementos constituintes da mediação, da significação, da nomeação, da criação e da representação, a linguagem alicerça vários processos sociais, que resultam na produção de conhecimentos de todos os domínios do saber.

Sobre a representação ou convenção social dos signos da linguagem, Foucault (1999, p. 45) assinala que “a linguagem vale como signo das coisas”, o que significa dizer que a linguagem e seus signos se configuram como uma senha para acessarmos o mundo social e cultural, em que cada sociedade ou grupo social articula, constrói e desenvolve as próprias formas de linguagem para atender às mais variadas necessidades, a fim de se relacionarem e legitimarem suas regras de organização.

No território da educação, por exemplo, a linguagem possibilita pôr em movimento diferentes discursos proferidos pelos sujeitos históricos e sociais, devido a uma série de signos que se articulam numa formação discursiva específica, que expressa construções sociais, ações dos sujeitos e, respectivamente, seus modos de viver socialmente.

A linguagem é, pois, constituída de signos que proporcionam as condições de existência dos discursos, é um terreno de excelência de formação dos discursos, em que

é possível descrever os enunciados sobre determinado objeto ou realidade social. É escavando o terreno da linguagem que nos deparamos com os discursos, que são constituídos de entrelaçamentos de enunciados. Sobre discurso, Foucault (2007, p. 122) nos brinda com a seguinte ideia:

[...] o discurso é constituído por um conjunto de sequencias de signos, enquanto enunciados, isto é, enquanto lhes podemos atribuir modalidades particulares de existência. [...], o termo discurso poderá ser fixado: conjunto de enunciados que se apoia em um mesmo sistema de formação; [...].

Portanto, para a AAD, o discurso não se refere à expressão oral, escrita ou imagética dos sujeitos sociais, por meio das quais manifestam suas ideias sobre o mundo, mas a uma série de enunciados correlacionados, acionados numa mesma formação discursiva. Um discurso é determinado pelas regras que o colocam em funcionamento, devido às condições de existir das práticas específicas ao próprio discurso, que formam os objetos de que se fala discursivamente. Essas práticas discursivas são entendidas assim:

[...] um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa. (FOUCAULT, 2007, p. 133).

Então, analisar o referido objeto de estudo significa compreender os critérios e as regras de funcionamento que o configuram e o legitimam como uma ordem discursiva. É na ordem discursiva que os enunciados, postos em movimento pela linguagem, fazem aparecer seus conteúdos concretos no tempo e no espaço, isto é, materializam-se em objetos na sociedade moderna. Todavia, esses enunciados não poderão ser analisados sob a ótica da estrutura ou da unidade, mas por sua função correlacional, em que o enunciado assume uma função estabelecida pelas relações de séries de signos, tendo uma existência peculiar, conforme advoga Foucault (2007, p. 123):

Descrever um enunciado não significa isolar e caracterizar um segmento horizontal, mas definir as condições nas quais se realizou a função que deu a uma série de signos (não sendo essa forçosamente

gramatical nem logicamente estruturada) uma existência, e uma existência específica.

Nessa ótica, o enunciado não se restringe às estruturas normativas de domínios, como, por exemplo, a uma frase ou proposição, embora saibamos que eles circulam em diversos materiais empíricos e campos de domínios<sup>41</sup>. Contudo, sua função possibilita atravessar diferentes campos de domínios e fazer com que apareçam seus conteúdos dispersos e suas relações enunciativas possíveis, obedecendo a uma regra de funcionamento na formação discursiva.

Um enunciado, em sua função de existência, estabelece correlações com outros, em uma série em que, dispersos, constituem um campo de coexistência enunciativa, um campo associado. Portanto, é possível afirmar que o enunciado não é uma série de signos sozinhos ou isolados, mas que sua existência material pressupõe certa ligação com outras séries, porque “[...] um enunciado tem sempre margens povoadas de outros enunciados” (Ibidem, p. 110), que, correlacionados, aparecem numa determinada formação discursiva. Logo, percorro as redes de enunciados para conhecer suas relações e seus agrupamentos funcional e regular, que aparecem numa formação discursiva e são relacionados à imagem visual, obedecendo a uma ordem discursiva.

Assim, a descrição e a análise são categorias teóricas gerais da abordagem da AAD, que determinam a escavação e sistematização dos terrenos arqueológicos e segue uma rede de acontecimentos enunciados, buscando explicitar as regras e as condições para seu aparecimento e sua posição numa ordem discursiva. Esses enunciados ditos, escritos ou imagéticos, que estão postos e circulam no meio social, obedecem a regras de funcionamento e dispensam qualquer outra análise, por meio de inferência ou de interpretação, logo, não podem ser confundidos com outras análises cujos domínios se diferenciam e se distanciam da AAD.

Neste sentido, como exemplo de diferença de análise arqueológica, menciono a corrente filosófica da Hermenêutica, que lida com a realidade/objeto por meio da linguagem (escrita, fala e imagem), em que aciona processos de interpretação e atribui uma explicação/compreensão (subjetiva e particularizada) por parte dos sujeitos interpretantes, que implica conferir sentidos e significados a determinada realidade apresentada. Contrariamente à Hermenêutica, a AAD não lida com processos tácitos de

---

<sup>41</sup> Os campos de domínio são as áreas do saber, os domínios científicos, como a Linguística, a Economia, a Sociologia etc.

interpretação de sentidos e significados, mas com a descrição e a análise de enunciados postos numa formação discursiva, como esclarece Foucault (2007, p. 124):

A análise enunciativa só pode se referir a coisas ditas, a frases que foram realmente pronunciadas ou escritas, a elementos significantes que foram traçados ou articulados - e, mais precisamente, a essa singularidade que as faz existirem, as oferece à observação, à leitura, a uma reativação eventual, a mil usos ou transformações possíveis, entre outras coisas, mas não como as outras coisas.

A formação discursiva compreende um sistema de formação de enunciados discursivos dispersos, um “[...] feixe complexo de relações que funcionam como regra [...]”. A existência desse complexo de relações determina uma regularidade de correspondências de processos temporais, que faz os enunciados se correlacionarem e os possíveis discursos serem acionados. Foucault (2007, p. 43) assevera que,

[...] no caso em que se puder descrever, entre certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por conversão, que se trata de uma formação discursiva.

Nessa arqueológica, a formação discursiva não se constitui a partir de processos externos ao discurso, mas no próprio discurso e em suas condições de existir, suas regras, suas relações, seus limites e suas fronteiras. Ou seja, a formação discursiva se efetiva por meio de regularidades enunciativas que, mesmo em meio à dispersão, são regidas por uma ordem, por correlações, posições, funcionamentos e transformações, o que denota a dinamicidade e a mobilidade desse sistema de formação. Essa mobilidade do sistema de formação discursiva é o que provoca mudanças nas regras de funcionamento dos próprios enunciados, sem que eles deixem de pertencer ao discurso, e possibilita a prática inconclusa do discurso - os processos pré-discursivos.

A formação discursiva constitui o “[...] princípio de dispersão e de repartição [...]” de enunciados, que, por meio de regras de formação (sistema de relações), viabilizam a passagem da dispersão para a regularidade enunciativa e definem o objeto e a materialidade de determinado discurso. Em outros termos, a formação discursiva é constituída de enunciados dispersos, repartidos e descontínuos, que não estão ligados por nenhum princípio ou unidade e existem em espaços e em tempos diferentes, mas são submetidos às regras de formação e podem ser reagrupados por meio de um princípio

organizador de relações, que os apoiem num mesmo sistema de formação, formando um conjunto de enunciados referentes ao mesmo objeto, como, por exemplo, a formação discursiva da imagem visual na EJA, que segue uma regularidade, uma ordem de enunciados.

Na análise de uma ordem discursiva, será possível trazer à tona determinadas posições de sujeitos ocupadas na rede enunciativa, que compreende o sujeito não como um indivíduo concreto, falante e subjetivo, que profere algo, mas como uma posição a ser ocupada numa série de signos discursivos. Assim atesta Foucault (2007, p. 108):

Se uma proposição, uma frase, um conjunto de signos podem ser considerados ‘enunciados’, não é porque houve, um dia, alguém para proferi-los ou para depositar, em algum lugar, seu traço provisório; mas sim na medida em que se pode assinalar a posição de sujeito.

Partindo dessa ideia, a categoria sujeito não está associada à identidade ou à autoria de um ser/alguém, mas a um lugar vazio, que desempenhará uma função enunciativa, cujas séries de signos que têm correlações com os domínios poderão definir essa posição/lugar do sujeito enunciativo. Nas palavras de Foucault (2007, p. 107-108), o sujeito é entendido

[...] como um lugar determinado e vazio, que pode ser efetivamente ocupado por indivíduos diferentes; [...]. Esse lugar é uma dimensão que caracteriza toda formulação enquanto enunciado constituindo-se um dos traços que pertencem exclusivamente à função enunciativa e permitem descrevê-la.

Numa ordem discursiva, o sujeito assume uma posição/função para dizer algo sobre determinado objeto/coisa, porém *dizer algo* não determina a existência do enunciado, mas sua função de existência relacional, o que significa afirmar que a posição desse sujeito poderá ser ocupada por quaisquer outros. Essa posição do sujeito enunciativo é conferida pelo seu *status*, socialmente concedido e autorizado, para que tal discurso seja proferido e gere efeitos de verdade. Isso significa que a posição do sujeito é definida pelo jogo de relações que ocupa em situações e acontecimentos.

É por essas razões que a AAD não se ocupa em analisar proposições, falas ou posicionamentos proferidos por indivíduos nos diferentes e diversos contextos sociais, mas em conhecer a posição/função ocupada pelos possíveis sujeitos enunciativos nas práticas discursivas, que dão contorno à ordem discursiva de determinado objeto/discurso.



Nesses termos, a ordem discursiva, na perspectiva arqueológica, define-se como um modo de dispor as relações de enunciados, obedece a uma ordem e determina um discurso. Assim, no estudo arqueológico do discurso, o objetivo é de identificar e descrever os elementos enunciativos que, ainda que dispersos, obedecem a uma regularidade e compõem uma ordem discursiva, como a imagem visual na EJA.

Em síntese, nesses domínios científicos de diferentes abordagens analíticas, é notório o desenvolvimento da perspectiva da Análise do Discurso, que visa analisar e problematizar os usos, os efeitos e os impactos dos discursos na vida social, o que direciona a necessidade de analisar a imagem visual sob a ótica da Análise Arqueológica do Discurso no enfoque de Foucault.

## 1.7 OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO ARQUEOLÓGICA

Como expresse anteriormente, é no terreno da linguagem que me situo para escavar as redes enunciativas, à luz do referencial teórico metodológico da AAD, que é composto de três procedimentos: o mapeamento dos documentos, a escavação da zona discursiva e a análise e a descrição dos enunciados (ALCANTARA, CARLOS, 2013, p. 72).

Iniciei a investigação com a escavação e o mapeamento das coisas escritas em dois documentos-fonte: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos - Parecer 11/2000 - e as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – Resolução 03/2010 - que constituíram o *corpus* inicial da pesquisa. Nestes documentos, busquei encontrar um conjunto de signos e séries enunciativas, relacionados ao objeto. Esse procedimento significou o princípio do desatar de *nós* na rede de enunciados, correlacionados à ordem discursiva em questão.

O segundo procedimento - a escavação da zona discursiva - partiu da seleção dos documentos mapeados, que foram submetidos a uma leitura e uma análise, tendo em vista identificar os signos enunciativos e suas relações próprias com a ordem discursiva do objeto de minha pesquisa.

Já o último procedimento - a descrição dos enunciados - foi o momento de identificar, selecionar, organizar e explicitar os achados e de analisar e conhecer as regras de funcionamento interno da ordem do discurso da imagem visual na EJA.

Depois de sistematizar os achados arqueológicos, socializei os achados da tese e sua contribuição para a área da Educação, especificamente, para os estudos da EJA no espaço acadêmico brasileiro.

### **1.7.1 Mapeamento dos documentos: desatando os *nós* da rede enunciativa**

O trabalho de investigação iniciou com o levantamento dos lugares onde havia um acúmulo de informações sobre o objeto da pesquisa. É oportuno dizer que, embora a racionalidade investigativa e os critérios arqueológicos da AAD concedam o direito de livre escolha do ponto de partida da pesquisa, o *nó* inicial ‘eu’ desencadeia o percurso da escanção da rede arqueológica investigada, a escolha e a delimitação dos documentos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos e das Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

Ressalto que a escolha pelo corpus inicial da escavação não foi aleatória nem espontânea, mas intencional e deliberada, pois foi fundada na pertinência e na relevância do vínculo entre a fonte e a EJA. Cogitei, inicialmente, que os referidos documentos conteriam subsídios a serem estudados, e presumi encontrar elementos que ratificassem e desencadeassem a escavação. Considerando que os documentos-fontes iniciais são sítios arqueológicos que integram o terreno da linguagem, ou seja, o local onde eu iniciaria as escavações, não sabia o que iria encontrar nos escritos do documento referente ao objeto.

Os documentos selecionados como fontes primárias (Parecer 11/2000 e Resolução 03/2010) possibilitaram o direcionamento para outras fontes enunciativas, ou seja, as fontes secundárias (demais documentos que apareceram a partir da análise da fonte primária), que me fizeram percorrer a rede de enunciados, cujas correlações constituíam o discurso em questão. Nessa rede enunciativa de fontes primárias e secundárias, foi possível investigar várias outras camadas da linguagem, percorrendo diferentes vestígios arqueológicos, documentos e domínios, para que processos e estudos fossem realizados *a posteriori*.

Convém enfatizar que, diante do possível cabedal de documentos-fontes (primários, secundários e subsequentes) que aparecem vinculados ao objeto de estudo, certamente, o investigador precisará demarcar o terreno de investigação de forma

cronológica, fazendo um recorte temporal e espacial. Assim, poderá se aprofundar bem mais sobre o objeto. Ele também poderá delimitar outros aspectos do estudo, porém essa demarcação investigativa levará em consideração a relevância correlacional entre os documentos e o enunciado, para evitar o prejuízo do estudo e poder compreender o funcionamento enunciativo do objeto da pesquisa.

O recorte temporal e espacial me possibilitou delimitar os limiares da ordem discursiva, que se restringiu aos enunciados inerentes ao objeto da pesquisa, devido à magnitude dos correlatos na rede enunciativa existente. Para esta pesquisa, não parti de uma definição *a priori* de um recorte cronológico, o que só poderia ocorrer, se necessário, durante a escavação dos enunciados. Devido à relevância da fonte primária, os estudos iniciaram a partir do ano de 2000, período em que foi publicado o Parecer 11/2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Essa demarcação foi necessária, sobretudo, considerando que a ferramenta metodológica da AAD não segue uma ordem cronológica dos acontecimentos históricos, mas a dispersão e a regularidade dos enunciados, o que independe do tempo e do espaço para estarem postos.

Os enunciados têm uma materialidade, uma existência objetiva, estão em circulação e podem ser acionados nesses documentos. Porém, eles não são empíricos, do ponto de vista das práticas e das experiências cotidianas e imediatas dos sujeitos, mas discursivos, pois sua existência e materialidade são determinadas por regras - é a função enunciativa. No terreno da linguagem, onde o discurso se efetiva através de camadas enunciativas, busquei compreender o aparecimento dos significantes relacionados à imagem visual na EJA, numa camada mais empírica, presentes nos documentos-fontes e relacionados aos enunciados da ordem investigada.

Nessa direção, a investigação iniciou com a identificação, a seleção e a organização de documentos não discursivos pertencentes aos domínios *não discursivos* (instituições, acontecimentos políticos, práticas e processos econômicos), que pudessem se articular especificamente com as formações discursivas (FOUCAULT 2007, p. 182). Com esse procedimento peculiar da AAD, não significa que realizei o estado da arte ou revisão de literatura, o que é comumente realizado nas pesquisas das Ciências Sociais e Humanas, em que se busca demonstrar um acúmulo de produções acerca de um conteúdo. Na pesquisa arqueológica, não se referenciam conteúdos por meio de obras de autores, mas se percorrem redes enunciativas que possam atravessar essas referências

não discursivas e evidenciar as condições de possibilidades do aparecimento de determinado enunciado, conferindo ao mesmo seu *status*, sua posição na ordem do discurso.

Assim, revestida da curiosidade epistemológica e arqueológica, procurei os espaços onde os enunciados, relacionados à imagem visual e à EJA, aparecem compondo a ordem discursiva e iniciei o mapeamento na modalidade discursiva jurídica, por meio dos referidos documentos legais. Relembrando, o mapeamento dos documentos significou o princípio do desatar de *nós* na rede de enunciados, correlacionados à ordem discursiva em questão. Destarte, nossa empreitada arqueológica necessitou fazer, preliminarmente, um mapeamento dos possíveis documentos intimamente relacionados ao enunciado sobre a imagem visual na EJA, para que, posteriormente, o percurso e a formação dos enunciados na ordem discursiva fossem escavados, descritos e analisados.

### **1.7.2 A escavação dos enunciados**

Depois de mapear os possíveis documentos-fontes, que serviram de suporte no estudo arqueológico sobre as coisas ditas acerca do objeto, selecionei os mais apropriados, de acordo com o aparecimento dos enunciados postos em circulação. Em seguida, adentrei outra camada da linguagem, que é a escavação da zona discursiva, o que constitui o segundo procedimento da AAD.

Depois de selecionar os documentos mapeados, fiz uma leitura minuciosa e examinei cada documento-fonte, para identificar os que apareciam de forma empírica e que, assentados em suas condições de existência, experiências cotidianas e na imediaticidade dos sujeitos sociais no contexto do documento, diziam algo a respeito ou tinham relação com o objeto em estudo - as imagens visuais na EJA.

O procedimento de escavação enunciativa nos documentos fontes foi norteador pelas categorias de análise 'ordem discursiva', 'imagem visual' e 'EJA', visando encontrar e analisar as séries de signos que poderiam assumir a posição dos enunciados que constituiriam a ordem discursiva. Nessa direção, tive a intenção de escavar as séries de signos (frases, palavras, expressões, formulações e imagens) que tivessem relação com a ordem de funcionamento dos enunciados referente à imagem visual.

Resumidamente, esse procedimento teve o objetivo profícuo de escavar, no terreno da linguagem, os significantes referentes à imagem visual - significantes categoriais de forma genérica/abrangente (as imagens visuais) ou de modo particular/específico (a imagem televisiva, o desenho, a cinematográfica, a fotografia, a imagem computacional (internet), a charge, entre outros). Esses significantes foram os artefatos ou suportes imagéticos escavados na escrita dos documentos, a fim de identificar os significados atribuídos a eles, a fim de constatar uma relação entre o par significante/significado e a referência. Feito isso, identifiquei os elementos enunciativos que apareceram no decorrer dessa escavação arqueológica, o que significou percorrer uma rede enunciativa de determinada formação discursiva.

Vale enfatizar que, no processo de escavação, em que mapeei as palavras-chaves existentes no documento, não tive a intenção de identificar ou contabilizar a frequência ou a recorrência de significantes sobre a imagem visual, o que é feito por outras metodologias e técnicas quando se analisa o conteúdo de um texto/documento. Meu intento foi o de mapear as ocasiões em que apareciam os enunciados sobre a imagem visual e suas correlações enunciativas, o que punha a ordem discursiva em funcionamento.

Além disso, meu interesse de estudo visou demonstrar a posição ocupada pelos enunciados nas séries de signos, o que se configura como uma posição de sujeito enunciativo em determinada formação discursiva, isto é, um sujeito arqueológico que aparece no complexo de relações que existem na ordem discursiva específica, assumindo sua posição. Então, não busquei identificar sujeitos concretos, pelos quais as frases e palavras foram pronunciadas, ou seja, não fiz um estudo sobre obras de autores, em que há uma exposição e embasamento de ideias de sujeitos, como já enfatizei.

Nos significantes mapeados nos documentos, em que identifiquei as séries enunciativas da formação discursiva, também cataloguei e organizei essas informações arqueológicas, de modo que sua sistematização possibilitasse novas escavações e aprofundamentos dos elementos enunciativos e um movimento arqueológico dos achados empíricos para uma análise mais abstrata deles.

Em outros termos, movimentar a análise arqueológica significava pensar nos achados empíricos (os significantes/significados) de forma abstrata, cujo exercício do pensamento a partir da AAD resultasse na concretude/materialidade do enunciado/função e, conseqüentemente, na ordem discursiva em análise. Essa dinâmica

arqueológica de escavação (mapeamento enunciativo), que parte do empírico puramente (significantes/significados) para o empírico pensado (abstrato/concreto), é uma linha tênue, com várias nuances e relações complexas, que se efetivam quando se estabelecem as correlações entre os enunciados que compõem o trabalho arqueológico de análise e descrição enunciativa, o qual constitui a terceira fase da metodologia AAD empregada neste estudo.

### **1.7.3 Análise, descrição e tratamento dos enunciados**

É sabido que a linguagem é constituída de várias camadas que, quando estão soterradas, devem ser escavadas, quando se opera com a abordagem da AAD, pois é o nível enunciativo que a AAD considera e investiga e em que os enunciados são analisados e descritos, conforme já introduzi no item anterior.

O processo de mapeamento enunciativo, resultante da escavação arqueológica, foi o ponto inicial para identificar, selecionar e organizar os achados enunciativos, a partir dos quais foi possível analisar e conhecer as regras de funcionamento interno na ordem do discurso sobre a imagem visual na modalidade da EJA no Brasil.

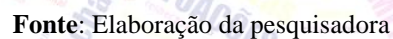
De posse das informações do mapeamento enunciativo, acionei o pensamento abstrato/concreto e analisei o teor das descobertas arqueológicas. A análise e a descrição dos enunciados é o momento peculiar em que se demonstra o que tem existência objetiva concreta/pensada, e cujo processo cognitivo arqueológico torna visível o complexo entrelaçamento dos enunciados, que, em meio à dispersão, têm certa regularidade quando aparecem em circulação nas práticas fazem funcionar a ordem discursiva.

Assim, foi possível acompanhar e explorar as redes enunciativas no entremeio do emaranhado de relações discursivas. Depois de escandir os correlatos enunciativos e as posições ocupadas pelos sujeitos, descrevi as regras de funcionamentos dos enunciados e evidenciei os domínios, os temas e os objetos acionados nas redes enunciativas, que constituem as formações discursivas do objeto investigado. Desse modo, explicitarei as condições de possibilidades que viabilizaram o aparecimento da ordem discursiva da imagem visual na EJA no Brasil.

Com efeito, a descrição arqueológica dos enunciados me possibilitou conhecer as tramas enunciativas no território da linguagem que dão formato ao mosaico enunciativo e compõem as formações discursivas, que constituem a especificidade do

objeto de minha investigação e, conseqüentemente, a tese sustentada na pesquisa, intitulada *A ordem do discurso sobre a imagem visual na modalidade da Educação de Jovens e Adultos no Brasil*.

Com a intenção de facilitar a compreensão do leitor sobre a construção e a estrutura deste texto da tese, neste momento da escrita, retomo o primeiro capítulo, em que apresentei elementos introdutórios não discursivos da pesquisa. Portanto, reitero que os próximos três capítulos foram construídos a partir da descrição e do tratamento dos achados discursivos, viabilizado pela ferramenta da Análise Arqueológica do Discurso de Michael Foucault, evidenciado as três ordens discursivas sobre a imagem visual na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, cuja tese defendida é a de que a imagem visual é um constituinte do discurso da Educação de Jovens e Adultos.





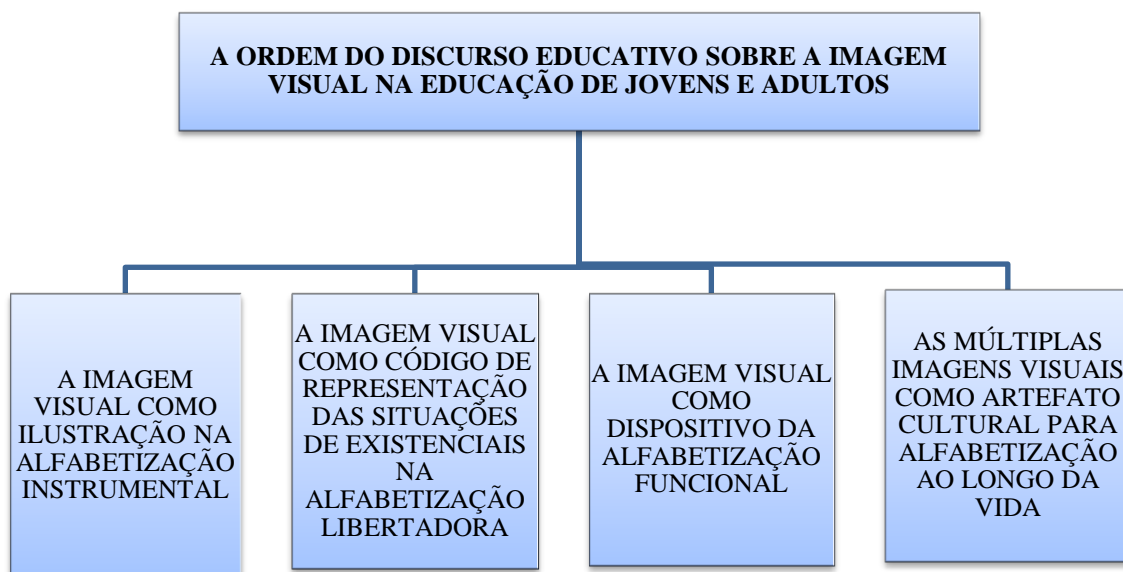
No Brasil, o termo alfabetização é entendido, unanimemente, como um processo de ensinar e/ou aprender a ler e a escrever. Isso quer dizer que uma pessoa é considerada alfabetizada quando tem habilidades da leitura e da escrita. Porém, com o desenvolvimento da sociedade e dos processos educativos, a alfabetização assumiu uma posição de destaque no discurso da Educação de Jovens e Adultos que ultrapassa os limites restritivos da decodificação de letras e do domínio da escrita e constitui-se como um terreno fértil de discussões teóricas e práticas pedagógicas acerca de suas possíveis significações e funções sociais que possam acompanhar a evolução social.

Nas séries enunciativas do discurso da EJA, o conceito de alfabetização vem sendo ampliado ao longo dos tempos e ressignificado, devido ao fato de ser restrito ao ato de ler e de escrever, que já não correspondia às demandas emergentes dos contextos históricos brasileiros, que careciam de uma nova reflexão teórica e conceitual, que envolveram novas exigências e novos contextos e realidades inerentes à sociedade.

A educação de jovens e adultos, como um direito constitucional, é assinalada como uma condição, uma chave indispensável para o Século XXI (PARECER 11/2000), em que os sujeitos poderão participar de forma plena da sociedade. Como um processo inicial da escolarização da educação de jovens e adultos, a educação assume uma função relevante e profícua, pois poderá possibilitar o acesso a outros direitos e seus múltiplos e abrangentes benefícios pessoais, sociais e econômicos, quando assistida por políticas públicas do Estado.

Nessa ordem enunciativa, a alfabetização envolve processos da vida dos sujeitos que, relacionados à estrutura, ao funcionamento e aos fenômenos da sociedade, precisa promover o acesso aos bens culturais comuns a todos. Nesse contexto de escavação enunciativa, os achados evidenciam que a incursão da imagem visual, como elemento constituinte do processo de alfabetização, é inegável. A presença e respectiva função dependem do modelo de alfabetização adotado nos diferentes períodos descobertos. Com efeito, os achados demonstraram o valor da posição que a imagem visual ocupa no processo de alfabetização, de modo que, quando acionada, assume um papel decisivo nos processos de aprendizagem e de promoção da consciência das condições existenciais dos alfabetizando jovens e adultos. O esquema a seguir demonstra as quatro regularidades enunciativas sobre a imagem visual e sua correlação com a alfabetização de jovens e adultos, compondo assim a ordem discursiva educativa:

**Esquema 02** – Mapeamento da imagem visual na ordem do discurso educativo da Educação de Jovens e Adultos



**Fonte:** Elaboração da pesquisadora

## 2.1 A IMAGEM VISUAL COMO ILUSTRAÇÃO NA ALFABETIZAÇÃO INSTRUMENTAL

Os enunciados em circulação mostram que a visibilidade da Educação de Adultos, no cenário brasileiro, foi registrada, precisamente, na década de 1940, quando estava estritamente relacionada à alfabetização de pessoas desprovidas do bem material e cultural do código da escrita. Pessoas nessas condições careciam de adquirir o código linguístico formal, pois sua apropriação significava uma condição para participar da sociedade. Nesse período, havia um contingente alto de pessoas consideradas analfabetas, que, segundo estatísticas da época, afetava 55% da população brasileira acima de 15 anos que não sabiam ler nem escrever e precisavam ser alfabetizadas, o que ocasionou o desenvolvimento de programas, de movimentos e de campanhas de alfabetização no Brasil (PAIVA, 1987).

Os acontecimentos anteriores viabilizaram as condições de possibilidades de emergência enunciativa sobre a visibilidade da Educação de Adultos. Uma das condições fundantes foi a preocupação com a Educação de Adultos acionada pela

Constituição de 1934, que reconheceu, pela primeira vez, em caráter nacional, a educação como um direito de todos: “[...] A Constituição Federal de 1934, então, põe o ensino primário extensivo aos adultos como componente da educação e como dever do Estado e direito do cidadão. [...]” (PARECER 11/2000 p. 17).

O direito à educação, contemplado na mencionada Constituição, foi decorrente de protestos dos movimentos sociais, como por exemplo, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, que defendia uma escola democrática; as ações governamentais contra o analfabetismo e o impacto da urbanização e da industrialização nos anos de 1920, que atingiu o setor econômico do Brasil (PARECER 11/2000, p.14).

Ainda em relação ao direito à educação, a Constituição de 1891 contemplou a eleição direta, em que os representantes poderiam ser eleitos através do voto. Porém, o voto do analfabeto era restritivo, e a instrução escolar tornou-se alvo da burguesia industrial, que queria deter o poder político, instrumentalizando as pessoas para que votassem no regime emergente. Em meio a diversos acontecimentos discursivos que foram viabilizando o aparecimento da educação de adultos no cenário brasileiro, só na década posterior à promulgação da Constituição de 1934 foi que a educação de adultos alcançou seu auge passou a ser tema de política educacional.

Nesse período, aconteceram inúmeras iniciativas políticas e pedagógicas, a fim de combater o analfabetismo no país, considerado “uma chaga social”, “um mal” nacional. “[...] A exibição de índices alarmantes de analfabetismo, a necessidade de uma força de trabalho treinada para os processos de industrialização e a busca de um maior controle social farão do ensino primário um objeto de maior atenção” (Ibidem, p. 18). As ações de amplitude nacional foram as seguintes: a criação do Fundo Nacional de Ensino Primário em 1942; do Serviço de Educação de Adultos e da Campanha de Educação de adultos (CEA), ambas em 1947; da Campanha de Educação Rural, em 1952, e da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo em 1958.

Nessas ações, imperava uma concepção de alfabetização instrumental, em que as pessoas deveriam conhecer o código alfabético, instruídas por interesses políticos, porque a alfabetização estava condicionada à qualificação de mão de obra para o mercado de trabalho e exercer o voto, e não, ao desenvolvimento integral do ser humano. Portanto, era preciso desenvolver campanhas que alfabetizassem de forma massiva, erradicando o analfabetismo no Brasil para alavancar o desenvolvimento e o progresso do país. Em outras palavras, o desenvolvimento orquestrado pela política da

época estava assentado na lógica do modelo da economia capital estatal, voltado, principalmente, para o processo de industrialização, e não, para uma concepção humanista, de promoção e ascensão do ser humano. Logo, os cidadãos deveriam se ajustar a essa ordem social em vigor.

O ajustamento social do adulto imprimiu na concepção de sua atividade educativa uma forte dose de pragmatismo. Daí o caráter instrumental da alfabetização e da própria escolarização primária no sentido de funcionar como um requisito para a constituição de certas subjetividades: eleitor, trabalhador e cívico, por exemplo. (CARLOS, 2006, p. 13)<sup>42</sup>.

Os enunciados encontrados na rede arqueológica evidenciam uma ordem discursiva em que se constituía, nesse período, uma concepção de alfabetização pautada numa racionalidade de educação instrumental, pragmática e utilitarista, conferida no processo de ensino e aprendizagem para pessoas adultas. A alfabetização era definida como um processo de codificação e decodificação dos símbolos, uma habilidade mecânica e técnica para ler/decifrar e escrever o código alfabético, sem considerar ou relacionar os possíveis contextos da realidade do alfabetizando.

Essa lógica instrumental de educação tem uma visão restrita, reducionista e limitada das coisas do mundo, em que o educando não consegue avançar além do concreto, do prático e do imediato nem é capaz de perceber o caráter amplo e complexo dos eventos e as possíveis articulações dos diversos saberes que circundam o mundo.

O caráter instrumental da educação de adultos que circunscrevia sua atividade tão-somente a uma espécie de mecanismo de ajustamento social elidia a possibilidade enunciativa, presente na tríade discursiva analisada, relativa ao primado da educação como um direito social e, portanto, como um dispositivo social necessário ao desenvolvimento humano de cada indivíduo singular. (CARLOS, 2006, p. 13).

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) desempenhou um papel influente nas campanhas de alfabetização de adultos, tendo em vista o avanço da educação básica. A primeira Conferência

---

<sup>42</sup> Conferir: CARLOS, Erenildo João. O enunciado da educação de adultos no Brasil: da Proclamação da República à década de 1940. Disponível: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT18-2344--Int.pdf>. Acesso em 27dez. 2018.

Internacional de Educação de Adultos (1ª CONFINTEA), em 1949, Elsinore, na Dinamarca, significou um marco importante na percepção da Educação de Adultos liderado pela UNESCO. E juntamente com os impulsionadores de políticas públicas da época, que se preocupavam sobre como a alfabetização e a educação, que poderiam capacitar os indivíduos para participarem e usufruírem da economia em modernização, a UNESCO, em 1958, adotou, em uma Conferência Geral, a seguinte definição de alfabetização: “[...] uma pessoa é alfabetizada quando consegue, com compreensão, tanto ler quanto escrever uma breve declaração simples sobre sua vida cotidiana” (UNESCO, 2014, p. 22).

Portanto, a ordem discursiva emergente é de que havia uma concepção de alfabetização sustentada na aprendizagem da linguagem escrita, através do ensino enciclopédico e mnemônico, que se efetivava pelo processo da associação de símbolos gráficos a sons da fala. Desse modo, a aprendizagem se concretizava por meio da instrução e da transmissão de conteúdo, com um processo mecânico de memorização e de repetição de letras ou sílabas e seus respectivos segmentos sonoros, que, conseqüentemente, teriam o armazenamento do conhecimento depositado. Logo, a rede de enunciado demonstra que as relações pedagógicas entre os alunos e o professor eram de forma verticalizada, em que os primeiros absorviam todos os ensinamentos depositados pelo segundo, que ocupava a posição de sujeito detentor do conhecimento.

A alfabetização, assim, se reduz ao ato mecânico de “depositar” palavras, sílabas e letras nos alfabetizandos. Esse “depósito” é suficiente para que os alfabetizandos comecem a “afirmar-se”, uma vez que, em tal visão, se empresta à palavra um sentido mágico. Escrita e lida, a palavra é como se fosse um amuleto, algo justaposto ao homem que não a diz, mas simplesmente a repete. Palavra quase sempre sem relação com o mundo e com as coisas que nomeia. (FREIRE, 1982, p.11).

O processo de alfabetização instrumental, centrado na valorização da linguagem escrita e desconectado das coisas e da realidade do mundo, coloca o indivíduo numa posição desfavorável de desconhecimento e de visão ingênua de suas condições de existir. O fosso entre a apropriação do código escrito e sua relação com o aspecto social e cultural dos sujeitos analfabetos indica um processo de marginalização social. “[...] A desvinculação do analfabetismo de dimensões estruturais da situação econômica, social

e política do país legitimava uma visão do adulto analfabeto como incapaz e marginal, identificado psicologicamente com a criança” (PARECER 11/2000 p. 49).

Essa concepção de alfabetização, empregada nas práticas educativas, acentuava a posição de um tipo de sujeito aluno/analfabeto como reflexo da estrutura de funcionamento da desigualdade da sociedade, em que essa posição/condição estava relacionada à pobreza, à falta de oportunidades, à disparidade e à exclusão social do Brasil.

Em meio à dispersão enunciativa de ações e de campanhas, a educação de adultos encontra regularidade e legitimidade institucional no Decreto-lei nº 8.529, de 2/1/1946, acerca da Lei Orgânica do Ensino Primário, que “[...] reserva o capítulo III do Título II ao *curso primário supletivo*. Voltado para adolescentes e adultos, suas disciplinas eram obrigatórias, a duração seria de dois anos e deveria seguir os mesmos princípios do ensino primário fundamental” (PARECER, 11/2000, p. 19).

Enunciados evidenciam que, embora a Educação de Adolescentes e Adultos garantisse um espaço diferenciado da educação infantil, suas práticas pedagógicas e metodológicas, desenvolvidas no processo de alfabetização de adolescentes e de adultos, seguiam o mesmo ritual do processo de alfabetização de crianças<sup>43</sup>. Essa evidência remeteu à influência do Movimento da Escola Nova, orquestrado pelo Manifesto dos Pioneiros (1932), que priorizava o ensino primário com referência na Psicologia infantil e desconsiderava as experiências de vida, as singularidades, as subjetividades, os contextos e a realidade dos adultos.

A Escola Nova enxergava as pessoas marginalizadas como rejeitadas, e cujas diferenças precisam se adaptar à sociedade. Isso contraria a lógica da escola tradicional, que considerava a marginalidade sob o ângulo da ignorância. Portanto, a educação era um instrumento de correção de equalização social, para ajustar e adaptar os indivíduos na sociedade (SAVIANI, 1995). Portanto, há registro enunciativo de que metodologias infantis, resquícios da Escola Nova, estavam sendo reproduzidas em processo de alfabetização de adultos, usando-se de materiais didáticos em que a imagem visual

---

<sup>43</sup>Essa referência ao mundo infantil é fruto da tendência escolanovista que se instalava no Brasil, em contraposição a tendência tradicional. O Escolanovismo, ou Escola Nova, amparava-se em estudos da Psicologia, colocando a criança no centro do universo, desenvolvendo os processos de aprendizagem inspirados na Psicologia montessoriana. Portanto, elementos do cotidiano infantil aparecem no ensino-aprendizagem e são copiados para a educação de adultos.

aparece como texto ilustrativo<sup>44</sup>, dissociado do mundo dos jovens e dos adultos: “Em geral, porém, tanto as palavras quanto os textos das cartilhas nada têm que ver com a experiência existencial dos alfabetizandos” (FREIRE, 1982, p. 14).

E acrescenta:

[...] Que significação, na verdade, podem ter, para homens e mulheres, camponeses ou urbanos, que passam um dia duro de trabalho ou, mais duro ainda, sem trabalho, textos como esses, que devem ser memorizados: “A asa é da ave”; “Eva viu a uva; “João já sabe ler. Vejam a alegria em sua face. João agora vai conseguir um emprego”! **Textos, de modo geral, ilustrados** – casinhas simpáticas, acolhedoras, bem decoradas; casais risonhos, de faces delicadas, às vezes ou quase sempre brancos e louros; crianças bem nutridas, bolsinha a tiracolo, dizendo adeus aos papais para ir à escola, depois de um suculento café da manhã. (FREIRE, 1982, p. 12, *grifo meu*).

Nessa ordem discursiva, em que a alfabetização de adultos aparece de forma instrumental, com ênfase na linguagem escrita, cujos códigos ocupa *status* social, mediando e determinando às relações sociais, outra correlação enunciativa é acionada, em que há certa negação ou o não merecido valor pedagógico e educativo de qualquer outra manifestação das múltiplas formas da linguagem, mesmo que utilizada no processo de aprendizagem. A proeminência do texto escrito no processo de alfabetização não invalida a presença enunciativa de outras formas de linguagem, como por exemplo, a visual, que, nesse contexto, encontra-se no nível de irrelevância pedagógica e não tem devida visibilidade e o reconhecimento, porque a sociedade é predominantemente grafocêntrica.

Nessa série de signos, há uma interdição ou elisão discursiva do uso pedagógico da imagem visual que pode provocar reflexões a respeito da realidade do seu mundo, embora seja um elemento constituinte do processo de alfabetização do jovem adulto. Isso significa que, apesar de haver uma presença da imagem visual no processo de alfabetização de adultos, a intencionalidade, a deliberação e a sistematização educativa, tendo em vista promover uma aprendizagem acerca das coisas do mundo, encontram-se suspensas, devido ao caráter meramente ilustrativo do texto escrito.

---

<sup>44</sup> Com o propósito, tão somente, de demonstrar a função da imagem como ilustração do texto, e não de analisá-la, conferia no Anexo B.

As regularidades discursivas das séries de signos indicam que o uso da imagem visual favorece uma alfabetização instrumental, que se apresenta com influências de educação tanto tradicional quanto renovada, avigoram a linguagem escrita e propiciam a aprendizagem dos signos linguísticos. Nesse aspecto, a imagem visual assume uma posição de coadjuvante do processo de alfabetização de adultos, e não, um possível protagonismo, em que pudesse ser objeto de reflexão e de conhecimento do mundo.

Essa interdição discursiva poderá ser justificada pelos enunciados que apontam para o aligeiramento do processo de alfabetização dos adultos através das campanhas, com o intuito de contribuir para que esses sujeitos analfabetos pudessem participar das demandas daquele momento histórico, nesse caso, o exercício do voto e a qualificação para o trabalho, que “[...] previa uma alfabetização em três meses e a condensação do curso primário em dois períodos de sete meses [...]” (PARECER 11/2000, p. 49).

Portanto, havia uma preocupação com a quantidade de pessoas a serem alfabetizadas, e não, com a qualidade da educação oferecida a essas pessoas. Esse tempo mínimo para alfabetizar os adultos privilegiava a leitura tão somente das letras, das sílabas e das palavras, porque não havia tempo hábil para aprofundar os conteúdos que estivessem relacionados a outra forma de linguagem e à vida dos alunos.

Além disso, há outra série de signos, já evidenciada, que também interdita o discurso do uso pedagógico da imagem visual na EJA, que são as metodologias infantilizadas possivelmente adotadas para o público adulto, o que destoava da especificidade e da realidade dessas pessoas. As metodologias, os conteúdos e os processos partiam de uma visão ingênua, romântica e fantasiosa, que considerava o mundo infantil, ou seja, não havia uma abrangência e complexidade nas propostas que considerassem o universo do adulto ou outras formas de aprendizagem que ampliassem a leitura e a reflexão e de consciência sobre o mundo.

Conforme o fragmento anterior, em que o signo *ilustração* aparece, a imagem visual utilizada nas cartilhas de alfabetização servia de suporte para o texto escrito, ou seja, sua função era meramente de acompanhar e de servir para decorar ou, até mesmo, acrescentar mais informações sobre o texto escrito, pois não era utilizado de forma pedagógica, para que se pudesse acionar aprendizagens a partir da leitura da composição de seus signos e contextos.

A ilustração, como imagem visual utilizada nas cartilhas, não se adequava aos processos de alfabetização de adultos, pois o arranjo dos signos imagéticos se



distanciava de seus contextos, vivências e experiências, e isso colaborava para uma alfabetização instrumental, que desconsidera a realidade do sujeito e o impõe a uma situação de consciência ingênua e fragmentada, distante da complexidade que constitui as coisas do mundo. Essa forma considerada “inadequada” de usar cartilhas na educação de adultos, cujas imagens são ilustrações que não contemplam o contexto desses sujeitos, foi criticada por Paulo Freire por não produzir significados na vida deles, conforme o fragmento já analisado.

Portanto, a imagem visual, como ilustração do texto escrito, aparece nos processos de alfabetização de jovens e adultos, cuja confirmação enunciativa pode ser verificada na 1ª CONFINTEA (1949), cujo relatório e recomendações apostam no uso de métodos e de técnicas, com destaque para os recursos audiovisuais. Os enunciados que atravessam o documento dessa Conferência sinalizam para um avanço no uso desses recursos audiovisuais, que podem ser tratados como tema, porém condicionou esse potencial da imagem visual, ao demonstrar a necessidade de se obterem filmes de boa qualidade para a educação de adultos e de adolescentes:

Os recursos audiovisuais (filmes, slides, televisão, cartazes, mapas, gráficos, exposições, episcópio) foram discutidos. Foi destacado que **filmes podem ser usados de muitas maneiras diferentes: para ilustrar uma palestra ou como tema para discussão**. O problema básico é obter filmes que atendam às reais necessidades das escolas, associações e outros grupos; apenas filmes de boa qualidade devem ser usados. Os filmes podem ser proveitosamente associados a atividades manuais. (IRELAND e SPEZIA, 2012, p. 106, *grifo é meu*)

No documento, a imagem visual representada pelo cinema se destaca por causa de sua crescente utilização no desenvolvimento cultural e educacional através dos clubes de cinema. O documento menciona experiências fora do Brasil e demonstra a centralidade na exibição e na discussão de filmes clássicos. Também destaca o cinema como uma manifestação artística, já que forma o senso crítico sobre as artes e, associado a outra atividade artística, terá objetivos diferentes na educação de adultos. Outra menção relacionada ao cinema aparece na escrita do signo *filmes*, que se refere à atividade recreativa, descanso, entretenimento, que, juntamente com outras atividades, proporcionaria aos adultos a oportunidade de reflexão pessoal e autocomunhão (IRELAND; SPEZIA, 2012, p. 94-95).

Vale salientar que, no Brasil, o cinema já parece no Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova como um instrumento educativo, o que sinaliza seu uso e incentivo nas práticas escolares e em processos de alfabetização e sua possível utilidade na educação de adultos: “[...] a escola deve utilizar, em seu proveito, com a maior amplitude possível todos os recursos formidáveis, como a imprensa, o cinema e o rádio” (AZEVEDO, *et.al*, 2010, p. 62).

## 2.2 A IMAGEM VISUAL COMO CÓDIGO DE REPRESENTAÇÃO DAS SITUAÇÕES DE EXISTÊNCIA NA ALFABETIZAÇÃO LIBERTADORA

Os achados enunciativos demonstraram que havia um “entusiasmo” sobre a educação básica que se avançava no Brasil, no início da década de 1920, o que culminou em reformas educacionais, lideradas por movimentos da Escola Nova, tendo em vista a alfabetização das classes populares. Nesse contexto, a Educação de Adultos era tratada juntamente com a difusão do ensino elementar e só se destacou e passou a ter autonomia a partir da década 1940, com a criação do Fundo Nacional do Ensino Primário.

Nessa época, a problemática do analfabetismo se acentuou no Brasil, e a educação de adultos passou a ser a mola propulsora do desenvolvimento nacional, e a alfabetização como principal mote das propostas políticas. Entretanto, o modelo de alfabetização de adultos nos moldes instrumentais, em que se primava pelo maior número de alfabetizados, demonstrava sua fragilidade e insuficiência social e se tornou objeto de análise e alvo de julgamentos no cenário brasileiro.

Nos fins dos anos 1940, Paulo Freire apareceu como o principal personagem que vertia crítica ferrenha ao modelo instrumental, rompendo com essa perspectiva de alfabetização e demarcando uma verdadeira revolução teórica conceitual a partir de então. A partir da segunda metade da década de 1950 e início de 1960, ele aprofundou seus estudos e disseminou sua produção, em que denunciava o modelo de alfabetização centrado na palavra, sem a reflexão do mundo das pessoas. Na visão de Freire, o modelo de educação e de alfabetização tradicional brasileiro era perverso, pois encobria as nuances políticas e ideológicas da sociedade, fortalecia as classes dominantes e excluía as classes populares, que, ocupando uma posição desfavorável de analfabetos, eram marginalizadas e oprimidas. Freire incitava a reflexão que buscava libertar os oprimidos

dos opressores, cogitando instrumentos de luta contra as realidades que aprisionam e desumanizam os indivíduos sociais.

Respalado em princípios da Educação Popular, Paulo Freire postulava uma nova concepção de educação e alfabetização, destacando o aspecto político nos processos educacionais e nas sociedades e comprometendo-se com processos de transformação e emancipação das classes subalternas da sociedade, por entender que todo ato educativo é um ato político. Os binômios educação-política e alfabetização-conscientização permeavam a proposta de Freire, que compreendia que a educação é um ato político e que, por meio de uma educação libertadora, é possível sair da consciência ingênua para a consciência crítica.

Para a concepção crítica, o analfabetismo nem é uma “chaga”, nem uma “erva daninha” a ser erradicada, nem tampouco uma enfermidade, mas uma das expressões concretas de uma realidade social injusta. Não é um problema estritamente lingüístico nem exclusivamente pedagógico, metodológico, mas político, como a alfabetização através da qual se pretende superá-lo. Proclamar sua neutralidade, ingênua ou astutamente, não afeta em nada a sua politicidade intrínseca. [...]. (FREIRE, 1982 p. 15-16).

Nesse fragmento, a alfabetização aparece como um processo amplo, enraizado no mundo dos alfabetizandos e defendido como instrumento de conscientização política do povo para a transformação social.

Pelo contrário a alfabetização nessa perspectiva, que não pode ser a das classes dominantes, se instaura como um processo de busca, de criação, em que os alfabetizandos são desafiados a perceber a significação profunda da linguagem e da palavra. Palavra que, na situação concreta em que se encontram, lhes está sendo negada. No fundo, negar a palavra implica em algo mais. Implica em negar o direito de “pronunciar o mundo” Por isto, “dizer a palavra” não é repetir uma palavra qualquer. (FREIRE, 1982, p.16).

A alfabetização passou a ser considerada como um processo que não se restringe ao aprendizado das habilidades de leitura, escrita e aritmética, mas abrange o universo dos sujeitos e pode contribuir para libertar o ser humano e seu pleno desenvolvimento. A *palavra* tomada na alfabetização tradicional instrumental tem um fim em si - é neutra, e seu significado é negado potencialmente, quando contextualizada. A *palavra*, na perspectiva da alfabetização crítica e libertadora defendida por Freire, indica um anúncio do mundo, carregada de significação e de referências das situações existenciais

dos sujeitos. “Crianças e adultos se envolvem em processos educativos de alfabetização com palavras pertencentes à sua experiência existencial, palavras grávidas de mundo. Palavras e temas” (FREIRE, 2001, p. 16).

A proposta pedagógica freireana se distanciava da educação tradicional, ou seja, a educação bancária, em que o conhecimento era depositado no aluno pelo educador, o que expressava uma prática de dominação. Freire denunciava a educação como instrumento de opressão e propunha uma educação libertadora, com o propósito de libertar o ser humano e de estabelecer uma nova relação entre o educador e o educando, em que ambos aprendem e ensinam através da mediação do mundo.

Nesse contexto, o diálogo era a base do método, que consistia numa relação horizontal entre as pessoas. Essa pedagogia do diálogo redefiniu a relação entre o professor e o aluno e compreende o professor como alguém que está ao lado dele, e ambos aprendem juntos. Nesse contexto, o aluno é sujeito das ações educativas, e o educador, consequentemente, um mediador.

A dimensão pedagógica da educação/alfabetização de Freire tinha a libertação e a conscientização dos sujeitos sobre suas condições e situações de existências. Ela era configurada em seus pressupostos teóricos, práticos e metodológicos, que faziam com que os indivíduos pudessem transformar a realidade. A visibilidade e a relevância dessa proposta de alfabetização tornaram-se um novo paradigma teórico e pedagógico para a EJA, que inspirou os programas de alfabetização na perspectiva da educação popular na década de 1960.

A proposta de alfabetização voltada para as classes populares ficou conhecida como ‘Método Paulo Freire’ e se tornou referência na América Latina. O desenvolvimento do método de alfabetização de adultos consistia de três fases básicas: a investigação temática, a tematização e a problematização, resultante do complexo metodológico minucioso composto de fases:

1. Levantamento do universo vocabular dos grupos com quem se trabalhará. [...].
2. A segunda fase é constituída pela escolha das palavras, selecionadas do universo vocabular pesquisado. [...].
3. A terceira fase consiste na criação de situações existenciais típicas do grupo com quem se vai trabalhar [...].
4. A quarta fase consiste na elaboração de fichas roteiro, que auxiliem os coordenadores de debate no seu trabalho. Essas fichas-roteiro devem ser meros subsídios para os coordenadores, jamais uma prescrição rígida a que devam obedecer e seguir. [...]
5. A quinta fase é a feitura de fichas com a

decomposição das famílias fonêmicas correspondentes aos vocábulos geradores [...]. (FREIRE, 1967. p. 111-114).

No curso da investigação, identifiquei uma ordem discursiva sobre imagem visual no processo alfabetização libertadora, que se diferenciava do ensino tradicional. Nessa proposta, o ato de ler era entendido como um processo que não se esgotava na mera codificação da linguagem escrita, mas se apoiava no pressuposto de que a leitura do mundo precedia a leitura da palavra. Nesse contexto, as situações existenciais dos sujeitos eram apresentadas por meio de códigos visuais, que, quando decodificados, possibilitam a reflexão sobre a realidade concreta e teórica, com um desvelamento de sua real condição e conhecimento crítico de sua realidade. “O meio de que nos servimos em nossa prática para operar tal abstração é a codificação ou a representação de situações existenciais dos educandos. A codificação, mesmo quando puramente pictórica, é. um “discurso” a ser “lido” por quem procura decifrá-la” (FREIRE, 1982, p. 51).

Depois de feito o levantamento dos temas geradores, em que se identifica uma temática, ela é codificada. Essa codificação pictórica carrega em seu entorno uma complexidade de signos visuais que representam a vida dos sujeitos, imersos no mundo dinâmico e multifacetado. Esses códigos visuais de acesso à situação existencial<sup>45</sup> revelam um mundo de significações dos sujeitos, sua cultura, os modos de vida, suas aspirações, anseios e desejos, que, colocados como objeto de sua reflexão, proporcionam um ad-mirar, uma análise, uma leitura desses signos existenciais, o que conduzirá à decodificação, a uma releitura de sua experiência, a uma visão crítica de suas condições existenciais, o que poderá levar o sujeito romper com a situação de opressão.

Nesse contexto, a alfabetização libertadora era relacionada ao ato de viver e, ao ser codificada pelas imagens visuais, ganhava significação no ato de leitura da palavra escrita, pois a leitura da palavra de mundo, do cotidiano dos sujeitos antecede a leitura da palavra escrita, para que a competência no ato de ler palavras tenha um valor e mudança de vida para os sujeitos. Com efeito, nessa série enunciativa, a codificação, através das imagens visuais, é enraizada na vida das pessoas e terá uma existência

---

<sup>45</sup> Conferir, no Anexo C e D, imagens utilizadas como situações de existências para alfabetização de adultos, utilizando o Método Paulo Freire. As imagens, nesta tese, tem a função de ilustração do texto enunciativo e não de análise dos constituintes de imagem.

cultural a partir da descodificação, quando fizer a leitura que lhe permita identificá-lo como sujeito histórico imerso na cultura letrada. “A descodificação das situações existências é análise e consequente reconstituição da situação vivida: reflexo, reflexão e abertura de possibilidades concretas de ultrapassagem” (FREIRE, 1987, p. 06).

Em termos enunciativos, a partir do processo de abstração, diante da realidade existencial codificada visualmente, o sujeito analisa-a e, ao retornar desse movimento reflexivo abstrato a sua realidade concreta, já tem competência para descodificar os códigos visuais e substituir o pensamento abstrato pela consciência crítica, assentada na realidade concreta dos indivíduos.

Nessa ocorrência enunciativa, é acionado o domínio gnosiológico<sup>46</sup> para demonstrar a função da imagem e sua relação com a produção do conhecimento e a vida dos sujeitos. A imagem visual, que representa a vida dos sujeitos, assume uma função de objeto cognoscível, que possibilita conhecer uma realidade em sua totalidade na vida humana, e o indivíduo alfabetizando assume sua posição de sujeito cognoscente e estabelece uma relação de curiosidade com o objeto cognoscível (a situação-problema impressa no código visual), a fim de ler, compreender e explicar os signos constitutivos da realidade em que está inserido, gerando um novo conhecimento sobre a realidade analisada. Logo, a descodificação significa uma análise criteriosa da situação codificada (gráficos, desenhos, filmes), que, através da leitura minuciosa e interpretativa das temáticas expostas, conduziram ao confronto com o real.

Assim, quando o par codificação e descodificação é mediado pela imagem, possibilita ao sujeito ler suas condições existenciais e vislumbrar seu estar no mundo, as possíveis situações-limite, suas contradições e seus condicionantes sociais.

**A palavra tijolo, por exemplo, se inseriria numa representação pictórica, a de um grupo de pedreiros, por exemplo, construindo uma casa.** Mas, antes da devolução, em forma escrita, da palavra oral dos grupos populares, a eles, para o processo de sua apreensão e não de sua memorização mecânica, costumávamos desafiar os alfabetizados com um conjunto de situações codificadas de cuja decodificação ou “leitura” resultava a percepção crítica do que é cultura, pela compreensão da prática ou do trabalho humano,

---

<sup>46</sup> A Gnosiologia é parte da Filosofia que se ocupa exclusivamente do conhecimento humano. Esse domínio é utilizado em vários escritos de Freire, que compreende a educação como uma situação gnosiológica. Aprofundar em: FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Disponível em: [https://drive.google.com/file/d/1klvpq\\_-yGdv82o90CHjwby7e7rcEr0by/view](https://drive.google.com/file/d/1klvpq_-yGdv82o90CHjwby7e7rcEr0by/view). Acesso 02 dez.2018.

transformador do mundo. No fundo, esse conjunto de representações de situações concretas possibilitava aos grupos populares uma "leitura" da "leitura" anterior do mundo, antes da leitura palavra. (FREIRE, 1989, p. 13-14, grifo meu).

Nessa ordem, a imagem visual, como um código que representa as situações existenciais dos sujeitos, deixa evidente uma perspectiva de alfabetização humanizadora, integradora e libertadora, em que o ato da leitura considera a cotidianidade e o contexto dos sujeitos e transforma suas vivências e experiências em objeto do seu processo de aprendizagem, pois, para Freire, aprender significa “[...] construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito” (FREIRE, 1997, p.69).

Sem dúvida, a imagem visual aparece no desenvolvimento do método de alfabetização de Freire de forma contundente, enfática e enérgica na terceira e na quinta fases, em que acontecem a codificação e a decodificação dessas situações-problemas, porém sua presença permeia toda a proposta. “Em nossa prática usamos codificações ora feitas por nós, ora pelos educandos; às vezes *fotografias*, às vezes *desenhos*; [...] em torno de um fato concreto” (Freire, 1982, p. 52, grifo meu). Além desses dois gêneros visuais, aparecem outros: “Confeccionado esse material em *slides*, *stripp-filmes* ou *cartazes*, preparadas as equipes de coordenadores e supervisores, treinados inclusive nos debates das situações já elaboradas e recebendo suas fichas-roteiro, inicia-se o trabalho” (FREIRE, 1982, p. 52, grifo meu).

Com efeito, a imagem visual, através de gêneros variados, é um elemento presente enunciativamente no processo de alfabetização libertadora para pessoas adultas. Sua presença ativa e objetiva aparece como código, representando várias situações existências dos alfabetizandos e colaborando, efetivamente, com o processo indissociável da alfabetização e da conscientização no contexto da Educação de Adultos.

Enunciados em circulos demonstram momentos de descontentamento dos segmentos sociais, em razão de a proposta de uma educação libertadora e conscientizadora, preconizada por Freire, ter sido interrompida com o golpe civil-militar em 1964. Todavia, suas ideias foram disseminadas e, apesar de serem consideradas subversivas, pois contrariavam a ordem política, ganharam visibilidade internacional. Isso resultou no exílio e em outras punições para aqueles e aquelas que, resistindo, insistiam em assumi-las e efetivá-las. Esse acontecimento, nessa época, demonstrava o

aparecimento de uma ordem enunciativa antagônica à lógica da alfabetização a qual que era sustentada pelo Mobral, como expressão da política do governo militar.

Essa ordem antagônica se refere a uma exposição de materiais didáticos audiovisuais, apresentados no Seminário sobre Educação Popular, promovido pelo Centro João XXIII/IBRADES em 1982, no Rio de Janeiro. Fávero (1984) destaca a existência de uma série de slides, preparados pelo IDAC, cujos desenhos foram elaborados por Claudius Ceccon, que foram considerados como a retomada do método Paulo Freire; uma série de slides sonorizados sobre história do movimento operário e sindical de São Paulo, elaborado pelo SEPIS; uma experiência com cartazes do SEDU/SOCIAL de Guarabira, além do Caderno do Trabalhador, editado pelo URPLAN.

Nesse Seminário, em que as apresentações foram realizadas, emergiu a necessidade de se discutir sobre os temas de forma mais ampla, que foram apresentados através do gênero ‘imagens visuais’. Esses materiais audiovisuais também foram objeto de discussão para o desenvolvimento de propostas de educação popular, em que se enquadra a Alfabetização de Jovens e Adultos. Nessa ordem, a imagem visual aparece como objeto de reflexão, possível de ser abordado na perspectiva do método de Freire e utilizado no processo de aprendizagem de pessoas adultas. No fragmento a seguir, destacado por Fávero (1984, p. 303), os enunciados evidenciam a ordem discursiva aqui defendida:

- a) **O cartaz tem-se mostrado o melhor veículo de comunicação, pelo menos no interior e principalmente no meio rural.** Sua produção é fácil e de pequeno custo, o que torna bastante acessível à participação dos interessados. [...].
- b) Tanto no caso dos cartazes, quanto nas séries de slides, **o desenho tem mais aceitação que as fotos**, embora esses estejam utilizados para fixar momentos vividos pelos movimentos ou para dar perspectiva histórica mais concreta [...]. (O grifo é meu).

Embora se tenha discutido sobre a produção e a utilização de materiais didáticos como uma técnica para alfabetizar adultos, os signos enunciativos evidenciam que a imagem visual carrega códigos de história de vida das pessoas que representam suas situações existenciais, que serão objeto de aprendizagem na alfabetização das pessoas adultas.



### 2.3 A IMAGEM VISUAL COMO DISPOSITIVO DA ALFABETIZAÇÃO FUNCIONAL

Enunciados freireanos sobre a educação, postos em circulação, demonstraram que a concepção de educação libertadora, defendida por Freire, ganhou espaços nas campanhas dentro e fora dos limites do Estado e se tornou referência para o Brasil e para os países da América Latina. Não obstante a interrupção de suas atividades por causa do golpe Militar de 1964, conforme já registrado anteriormente, suas ideias e propostas permaneceram vivas, resistindo ao novo regime de Estado e ao crivo de seu olhar vigilante, atento às perspectivas de alfabetização voltadas para questões políticas, econômicas e ideológicas.

Nesse contexto, ganharam força discursos e concepções de alfabetização funcional (1968), vinculados aos interesses socioeconômicos do capital relacionados à melhor produtividade. Assim, “[...] não se alfabetiza para refletir, pensar ou compreender. Além disso, o trabalhador alfabetizado assimila melhor o treinamento e a capacitação, adentra-se rapidamente” (PINTO, 1984 p.92).

Nesse contexto histórico e político, seria preciso expandir e diversificar o modelo econômico e modernizar seus modos de produção e investir em mão de obra qualificada. Por isso, o caráter funcional da alfabetização, como um meio de qualificar as pessoas para cumprirem determinadas funções na sociedade. O projeto de criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização MOBRAL (1967) contemplava a alfabetização funcional:

Pretende o MOBRAL levar à frente a idéia da Alfabetização Funcional, isto é, alfabetizar sempre pensando em Educar. Dar ao Alfabetizando, no sentido de integrá-lo na comunidade, condições de aprendizagem, semiquificação ou aperfeiçoamento profissional cabível. (MOBRAL, 1973, p.27)

Nesse ínterim, o MOBRAL se respaldava na educação tecnicista,<sup>47</sup> em que a alfabetização funcional “[...] deveria visar à valorização do homem pela aquisição das

---

<sup>47</sup>A educação tecnicista se baseia nos pressupostos da neutralidade científica, nos princípios da racionalidade técnica, da eficiência e da produtividade, torando o processo educativo objetivo e operacional. Aprofundar em: SAVIANI, Demerval. Escola e Democracia: teorias da educação: curvatura da vara, onze teses sobre a educação e política. – 30. Ed.- Campinas, SP: Autores associados, 1995.

técnicas elementares de leitura, escrita e cálculo e o aperfeiçoamento dos processos de vida e trabalho e à integração do homem social, através do seu reajustamento à família, à comunidade local e à Pátria” (PAIVA, 1987, p. 293). Entretanto, em meio às divergências de ideias acerca desse tecnicismo sustentado pelo Mobral, a UNESCO (1968) acabou apoiando a realização de projetos de alfabetização funcional e formulando o conceito de alfabetização funcional<sup>48</sup>. Assim,

[...] uma pessoa é funcionalmente alfabetizada quando consegue participar de todas as atividades em que a alfabetização é necessária para o funcionamento eficaz do seu grupo e de sua comunidade, e também para permitir que ele ou ela continue a usar a leitura, a escrita e os cálculos para o próprio desenvolvimento e o de sua comunidade. (UNESCO, 2014, p. 23).

Esse conceito reforçava e sustentava a promoção da alfabetização que deveria atender a uma demanda econômica, em que as capacidades de leitura e de escrita seriam uma condição necessária para aumentar a produtividade na agricultura, na indústria ou em outras atividades econômicas. Em 1972, a UNESCO promoveu a 3ª Conferência Internacional de Jovens e Adultos, em Tóquio, Japão. Em Relatório Geral, traz um tópico sobre o *Desenvolvimento dos aspectos funcionais da educação de adultos*, em que sublinha a funcionalidade da educação na vida dos indivíduos. E acrescenta:

A educação funcional é aquela que, fundada sobre a relação entre o homem e o trabalho (tomando a palavra trabalho em seu sentido mais amplo) e ligando o desenvolvimento do indivíduo no trabalho com o desenvolvimento geral da comunidade, concilia o interesse do indivíduo com a sociedade. (IRELAND; SPEZIA, 2012, p. 163).

O modelo de alfabetização funcional, defendido pelo Mobral e ratificado pela UNESCO, indica uma reincidência ou retorno de ação comparada com o da educação instrumental/tradicional, que, relacionada a questões econômicas, buscava a instrução

---

(Coleção Polêmica de nosso Tempo: V. 5).

<sup>48</sup> O 2 Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos Repensando a Alfabetização, publicado pela UNESCO em 2014. Ressalva, em nota de rodapé, que a definição de alfabetização da UNESCO de 1978 ainda é utilizada de forma abrangente e que a alfabetização funcional recebeu críticas pelo seu caráter instrumental e a relação com aspectos econômicos. Porém, apesar das críticas, a UNESCO faz uma ressalva de que a alfabetização é sempre “funcional”, uma vez que capacita as pessoas com competências que lhes permitem funcionar, por isso não haveria necessidade de tal qualificação “funcional”. E enfatiza que essas definições foram elaboradas no contexto de estatísticas de educação, portanto assume uma função operacional para fins de medição.

de jovens e adultos para participarem do mercado de trabalho. Uma de suas características era o uso de cartilhas e de livros, que foram criticados e rejeitados por Freire (1982), pois entendia que a cartilha era domesticadora e separava rigidamente o processo educativo dos que elaboram as cartilhas, nesse caso, os educadores, dos que não sabem, os educandos. Logo, a cartilha era entendida como objeto da ação desenvolvida para ensinar algo (FÁVERO, 1984).

A escavação enunciativa encontrou enunciados relacionados às campanhas de educação de adultos no pós-período 1964, subsidiadas por uma variedade de materiais didáticos que se distinguiam entre impressos (folhetos, cartilhas, histórias em quadrinhos, jornais, cadernos, panfletos, cartazes) e audiovisuais (série de fotos, coleções de slides, filmes e documentários) e tinham a finalidade de divulgar eventos e de formar opiniões dos participantes das zonas rurais e urbanas e sua periferia. Essas produções, resultantes do crescimento e da mudança dos movimentos populares, sinalizava um movimento contrário ao do MOBREAL.

As cartilhas e os livros de leitura para adultos presentes nos anos de 1960, paulatinamente, foram sofrendo alterações e reformulações nos anos subsequentes, para atender às demandas e, às vezes, seguiam um movimento duplo: “As cartilhas e os livros eram veículos de alfabetização e de fixação dos mecanismos de leitura; mas eram também instrumentos de doutrinação e conscientização [...]” (FÁVERO, 1984, p. 287). O Mobral, como entidade executora, encarregada de disseminar a alfabetização funcional e de fortalecer a política do Regime Civil-Militar, encabeçou uma produção de material didático, em que as cartilhas, os manuais e os textos de leitura foram distribuídos em todo o território brasileiro, com o propósito de assegurar a satisfação plena dos sujeitos na atual conjuntura socioeconômica e de proporcionar uma mudança dentro dos limites da ordem vigente.

Além dos textos impressos, o Mobral também usava recursos audiovisuais, conforme estabelecido na Lei nº 5.379 De 15/12/1967:

Art. 2.º - Para a consecução de seus fins, a Fundação organizará serviços específicos, celebrará quaisquer ajustes com entidades ou autoridades, e, **nos termos do art. 11 da lei referida no art. 1.º, contará com os serviços de rádio, televisão e cinema educativos**, os quais, no que concerne à alfabetização funcional e educação continuada de adolescentes e adultos, constituirão um sistema geral integrado no Plano mencionado no artigo anterior. (MOBRAL, 1973, p. 47, grifo é meu).

O Programa Mobral Cultural intensificou ações em busca da popularidade com o discurso da integralidade das atividades educativas de adultos, a fim de favorecer o conhecimento sobre a produção nacional e regional da cultura popular brasileira. Nessa proposta, a televisão apareceu: “[...] Las Mobral tecas serán unidades volantes de promoción cultural, dotadas de vehículos, biblioteca, receptor de televisión, videotapes, equipos de sonido, proyectores etc. que actuarán como elementos de apoyo cultural de todos los programas del MOBREAL [...]” (UNESCO 1974, p.40), seguida também pelo cinema: “[...] Instituto Nacional del Cine. Se prevé que el MOBREAL exhiba su material ya disponible y que auspicie la producción de otros especialmente destinados al programa MOBREAL Cultural” (UNESCO, 1974, p. 41).

Esses dois gêneros visuais, compreendidos como imagens televisivas e imagens cinematográficas, aparecem relacionados aos aspectos culturais e integram outras formas de conhecimento ao processo de alfabetização, assumindo posição e dispositivo de controle do governo militar. Esses dois gêneros também eram utilizados na formação dos alfabetizadores do MOBREAL.

No desenvolvimento das propostas de alfabetização pelo Mobral, aparecem, por exemplo, o gênero ‘cartaz’: “[...] Al iniciar sus trabajos el alfabetizador recibe un juego de carteles que le permiten acompañar el proceso de enseñanza délas diversas palabras clave, animar su diálogo con los alumnos y decorar el aula” (UNESCO, 1974, p. 37). No fragmento, o enunciado mostra que os cartazes<sup>49</sup> eram utilizados para exibir palavras-chaves e para decorar o conteúdo, o que caracteriza o aspecto da uma alfabetização tradicional, pautada na repetição e na memorização do conteúdo, que viesse corroborar a ordem da educação funcional dos militares.

Já nos livros de alfabetização, a fotografia ocupava uma posição de ilustração: “[...] Los libros están profusamente ilustrados con fotografías en colores y, en algunos casos, con gráficos comprensibles” (UNESCO, 1974, p. 45).

Os usos de recursos visuais se apresentam como forma de reforçar a alfabetização funcional, defendida pelo Mobral, em que a instrução programada, sutilmente, reforçava as ideias do regime militar.<sup>50</sup> A alfabetização funcional tinha o

---

<sup>49</sup> Como ilustração do que apresento discursivamente, ver imagens de cartazes utilizados pelo MOBREAL no Anexo F.

<sup>50</sup> Com o propósito de ratificar os achados enunciativos e não oferecer análise de imagens, veja as

propósito de promover a aquisição de conhecimentos técnicos e habilidades para utilizar produtos tecnológicos, que melhorassem a produtividade e contribuíssem para o progresso social e econômico. Assim, a racionalidade, a eficiência e a produtividade da alfabetização funcional tendiam não só a atender às necessidades do capital mas também a obscurecer as práticas, os discursos e as concepções socioculturais que visassem conscientizar a população acerca de suas reais condições de existência.

Com o passar do tempo e as mudanças sociais, o termo alfabetização funcional, apresentado pelo UNESCO, foi redimensionado e vinculado para fins de aferir a escolarização de pessoas adultas no Brasil. O Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF)<sup>51</sup> é uma pesquisa idealizada em parceria com o Instituto Paulo Montenegro e a ONG Ação Educativa e realizado com o apoio do IBOPE Inteligência, que objetiva mensurar o nível de alfabetismo da população brasileira. “Os instrumentos utilizados na coleta de dados do INAF procuram abarcar a complexidade do fenômeno tanto na dimensão das habilidades cognitivas quanto das práticas sociais nos diversos contextos de vivência dos jovens e adultos entre 15 e 64 anos” (INAF, 2018, p. 4).

Há um embate acerca do conceito de alfabetização funcional, que aparece relacionado tanto à qualificação profissional quanto a interesses sociais e aos processos de transformação social, o que requer um referencial contextualizado para o uso do termo.

## 2.4 AS MÚLTIPLAS IMAGENS VISUAIS COMO ARTEFATO CULTURAL PARA ALFABETIZAÇÃO AO LONGO DA VIDA

Os acontecimentos sócio-históricos dos anos de 1990 propiciaram o aparecimento de novos discursos sobre a EJA e a alfabetização, entrelaçados a domínios e contornos educativos e pedagógicos específicos.

Os eventos que fundam a nova ordem discursiva da alfabetização ao longo da vida<sup>52</sup> podem ser notados, já na década de 1980, com a redemocratização da sociedade, o que definiu uma nova concepção de educação de jovens e adultos expressa na

---

imagens nos Anexos E e F.

<sup>51</sup> A título de aprofundamento, pesquisar em: [http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018\\_Relato%20C3%B3rio-Resultados-Preliminares\\_v08Ago2018.pdf](http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018_Relato%20C3%B3rio-Resultados-Preliminares_v08Ago2018.pdf)

<sup>52</sup> O termo alfabetização ou aprendizagem ao longo da vida tem o registro na 3ª CONFINTEA, em 1972, ampliada e intensificada nos eventos posteriores.

Constituição de 1988. Em 1985, com o fim de o governo militar, Tancredo Neves foi eleito Presidente da República. Por ter falecido antes de sua posse, assumiu o vice, José Sarney, que promoveu eleições diretas, organizou uma Assembleia Nacional Constituinte e participou do processo de elaboração da Constituição Federal, promulgada em 1988, o que garantiu importantes avanços no campo da EJA e no exercício político do voto facultativo dos analfabetos jovens de 16 e 17 anos.

A Constituição Federal do Brasil de 1988, através de seu Artigo 208, elegeu a Educação como um direito de todos, independentemente de idade, e colocou a EJA no mesmo patamar da educação infantil, ao reconhecer que a sociedade era incapaz de garantir escola básica para todos em idade própria e de assumir o compromisso de oferta. O dever do Estado com a educação foi anunciado com a garantia de “I. ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurando, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiverem acesso na idade própria” (Art. 208, Inciso I).

As garantias constitucionais sobre os direitos educativos geraram expectativas positivas em relação à educação de jovens e adultos, porém a década de 1990 evidenciou políticas públicas e programas educacionais distantes do atendimento efetivo das demandas da população.

Em 1990, as Nações Unidas declararam o Ano Internacional da Alfabetização e realizaram em Jomtien, Tailândia, a Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, que reuniu representantes de governos de 115 países, incluindo o Brasil. Esse evento buscou refletir sobre ações que promovessem alfabetização e repensassem os desafios da globalização e seus impactos, as mudanças na economia, as tecnologias e comunicações, o que ampliou a definição da alfabetização para acomodar os desafios das novas demandas dessas áreas. Em decorrência desse evento, várias ações foram desenvolvidas no Brasil, embora se tenha constatado retrocessos e recuos no tocante à atuação de Estado.

Dentre desses avanços, está a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9394/96, em que se promulgou a primeira referência sobre a EJA, o que trouxe um ganho significativo para a educação de adultos, institucionalizando-a como uma modalidade de ensino da educação básica brasileira.

Em julho de 1997, realizou-se, em Hamburgo, a V Conferência Internacional de Educação de Pessoas Jovens e Adultas (V CONFITEA), com o intuito de colocar o homem no eixo do desenvolvimento, contrapondo-o com a lógica da globalização, pois

a baixa escolaridade ganhou dimensão de exclusão no contexto da globalização. Em torno desse evento, houve, no Brasil, várias reuniões preparatórias, que desencadearam a criação de fóruns estaduais e a realização de encontros anuais. Depois da realização da V CONFITEA, a articulação nacional dos segmentos atuantes da EJA continuou, apesar de um otimismo tímido e da ausência do Ministério da Educação e Cultura (MEC) como articulador da política nacional da EJA. O documento apresenta uma nova série de enunciados sobre a alfabetização de adultos e expõe assim a concepção de alfabetização:

A alfabetização, concebida como um conhecimento básico e habilidades necessárias a todos num mundo em rápida transformação, é um direito humano fundamental. Em toda sociedade, a alfabetização é uma habilidade primordial em si mesma e um dos pilares para o desenvolvimento de outras habilidades. [...]. **A alfabetização é também um catalisador para a participação em atividades sociais, culturais, políticas e econômicas, e para a aprendizagem ao longo da vida.** Portanto, nós nos comprometemos a assegurar oportunidades para que todos possam ser e se manter alfabetizados; comprometemo-nos também a criar, nos Estados-membros, um ambiente letrado que favoreça a cultura oral. [...]. (IRELAND; SPEZIA, 2012, p. 217, grifo é meu).

A concepção de alfabetização demonstra a existência do processo como base, um pré-requisito para a aquisição de outras habilidades e acesso a outros saberes. A alfabetização aparece correlacionada aos domínios sociais, políticos e econômicos, cuja relação se estende ao longo da vida, envolvendo diferentes fases e contextos, e não, somente, as atividades e a experiência abreviadas. Além disso, o fragmento destaca que é preciso um ambiente letrado que favoreça a cultura oral. Nesse aspecto, a concepção de alfabetização se correlaciona enunciativamente ao campo de domínio do letramento<sup>53</sup>, dando ênfase à cultura oral. Nesse contexto, emerge uma discussão sobre a diferença entre alfabetização e letramento, como processos diferentes, complementares e indissociáveis, que Soares (2005, p. 94) define assim:

---

<sup>53</sup> Soares defende que alfabetização e letramento são processos diferentes que se complementam, mas que, no Brasil, há uma fusão dos dois, porque a discussão sobre o letramento surge sempre enraizada no conceito de alfabetização, porém prevalece o letramento. Outro aspecto destacado pela autora é o uso do termo ‘alfabetização funcional’, que é empregado de forma aproximada do letramento, o que difere da concepção de alfabetização funcional relacionada a técnica, de ordem econômica, vista neste estudo, que significa mais uma variação e significação do termo.

[...] a alfabetização, em seu sentido restrito – a aquisição do sistema alfabético e ortográfico da escrita - não precede nem é pré-requisito para o alfabetismo funcional, ou letramento, isto é, para a participação em práticas sociais de escrita: os dois processos são simultâneos e interdependentes.

Nessa formulação, criar um ambiente letrado para dar ênfase à cultura oral significa criar ambiente rico de possibilidades de intervenção, em que os sujeitos possam, efetivamente, desenvolver práticas sociais através da oralidade, que predomina na cultura dos jovens e dos adultos, o que significa contemplar sua realidade e sua relação com o outro e com o mundo. Por conseguinte, a alfabetização escrita significa um aspecto do letramento, logo, independentemente de ter adquirido a habilidade técnica da escrita, os sujeitos poderão estar em processo de letramento.

Correlacionando discursivamente a riqueza do ambiente letrado, em que predomina o aspecto da escrita, a imagem visual aparece como um material já existente no mundo dos jovens e dos adultos, mas, momentaneamente, não se adéqua à realidade dos sujeitos em processo de letramento, razão por que precisa ser reelaborado para que os futuros leitores possam usá-lo. Essa é uma forma de colaborar “[...] b) ativamente com produtores e editores, para que adaptem textos e materiais existentes (jornais, documentos jurídicos, obras de ficção etc., por exemplo), a fim de torná-los acessíveis e compreensíveis aos novos leitores” (IRELAND; SPEZIA, 2012, p. 229).

Esses novos leitores<sup>54</sup> são os sujeitos em processo de alfabetização, que vivem múltiplas formas de leitura, mas são desprovidos da leitura e da escrita e buscam aprender a significar outras linguagens (imagens, sinais, símbolos, gestos, sons). Reconhecer esses novos leitores é uma possibilidade de criar oportunidades de aprender por meio da oralidade, mediada pela imagem visual, que conduza aos questionamentos, às hipóteses e às análises dos seus códigos culturais e do mundo que o circunda. Portanto, nessa ordem, a imagem visual, aparece como uma referência de leitura oral, no contexto do letramento dos não letrados e não alfabetizados na escrita. Ou seja, a imagem visual oportuniza aprendizagens ao longo da vida e favorece os considerados excluídos, que se encontram em processo de letramento - os letrados, mas não alfabetizados. Essa ênfase na oralidade, no contexto do letramento, compreendida como

---

<sup>54</sup> Sobre novos leitores, aprofundar em: PAIVA, Jane. Neoleitor, disponível em <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/neoleitor>. Acesso em 02 jan.2019



prática social da leitura e da escrita, tem ideia fundante assentada de leitura de mundo, o que se aproxima do paradigma de Freire, que defendia a alfabetização como um meio de se conscientizar e de se apropriar da leitura e da escrita.

A análise do enunciado acerca da condição de letrados alfabetizados e não alfabetizados indica uma relação de tensão, de conflitos, de poder, de participação e resistência, em que a alfabetização, em seu sentido amplo, está tentando erigir práticas de autoria e singularidade dos sujeitos, fazendo com que a leitura e a escrita sejam processos vitais, ao longo da trajetória de suas vidas, sem que haja uma supremacia do código escrito em detrimento do código cultural, oral, resultante das experiências dos sujeitos.

Essa discussão enunciativa também se destacou no Parecer 11/2000, emitido pelo Conselho Nacional de Educação, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, cuja aprovação, em 2000, reacendeu uma nova luz no campo da EJA. O documento enfatiza a Educação de Jovens e Adultos, como uma modalidade de ensino que compreende o ensino fundamental e o médio e dá certificados de conclusão dos níveis da educação básica. Essa modalidade em: reparadora, que visa diminuir a dívida social com os brasileiros que foram excluídos do saber social; equalizadora, que propõe que o saber escolar seja distribuído tendo em vista a igualdade de oportunidades; a qualificadora, que visa atualizar constantemente as competências e as habilidades dos indivíduos. Essa dívida social com os que não tiveram acesso à escrita e à leitura nem as dominam como bens sociais, e que ocasionou situações excludentes e preconceituosas, deve ser reparada com os processos de escolarização, o que inclui alfabetização: “Essa observação faz lembrar que a ausência da escolarização não pode e nem deve justificar uma visão preconceituosa do analfabeto ou iletrado como inculto ou “vacionado” apenas para tarefas e funções “desqualificadas” nos segmentos de mercado” (PARECER 11/2000, p. 05).

Nesse aspecto, deve-se considerar a riqueza cultural, baseada na oralidade desses jovens e adultos, tendo em vista a pluralidade e a diversidade de seus contextos e experiências, e para enfatizar essa discussão, o parecer recorre ao pensamento de Soares, que diz:

[...] um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros lêem para ele, se

ditas cartas para que um alfabetizado as escreva, ..., se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita. (SOARES, 1998, p. 24, *Apud* PARECER 11/2000, p. 06).

No Parecer 11/2000, uma nova série discursiva ressalta a cultura oral e a reconhece como fruto das vivências dos sujeitos, uma prática de letramento que, se não elevar a outros graus de letramento, poderá comprometer a conquista da cidadania plena dos jovens e dos adultos. Nesse contexto, em que se busca dar ênfase à cultura oral como prática de letramento, diante da supremacia do código da escrita e da linguagem escrita, há uma presença da imagem visual, compreendida entre uma variedade de linguagens visuais no processo de ensino e aprendizagem da EJA, que ultrapassa os limites sociais da linguagem escrita. O enunciado ‘múltiplas linguagens visuais’ ganhou *status* de sujeito enunciativo no texto do Parecer 011/2000:

[...] Não se pode considerar a EJA e o novo conceito que a orienta apenas como um processo inicial de alfabetização. A EJA busca formar e incentivar o leitor de livros e das **múltiplas linguagens visuais** juntamente com as dimensões do trabalho e da cidadania. (PARECER 11/2000, p. 9-10, grifo meu)

Com efeito, a expressão ‘múltiplas linguagens visuais’ sinaliza um complexo de condições de possibilidades de conhecimento existente na cultura contemporânea que, devido à pluralidade de formas, faz-se conhecer uma realidade, mediada, por exemplo, pelas imagens visuais<sup>55</sup> e que ganham relevo nas propostas curriculares e nas práticas pedagógicas no ambiente escolar.

As múltiplas linguagens visuais, compreendidas como imagens visuais, ocupam uma posição distinta, que denota a recomendação para usabilidade de recursos visuais no cotidiano da escola que lida com o jovem e o adulto, nesse caso, a imagem visual,

---

<sup>55</sup> Convém registrar que, ao expor o signo “imagem visual”, não estamos forçando uma reflexão, por não haver o seu registro na escrita do documento analisado. Todavia, ao apresentar o achado enunciativo “linguagem visual”, obviamente, estamos nos remetendo à imagem visual que está contida nesse universo particular e diversificado da linguagem não verbal - a imagética. Em seus escritos, Foucault já demonstrava essa reflexão acerca da presença dos enunciados, explicitando que o enunciado é, ao mesmo tempo, não visível e não oculto (2007, p. 124).

sem limitar a leitura escrita de livros, o que é comum em processos de alfabetização e de escolarização na modalidade de ensino da EJA.

O fragmento em análise traz, também, o enunciado de que há um novo conceito atribuído à EJA, que amplia seus horizontes e transcende a lógica da alfabetização tradicional, centrada na codificação e na decodificação da linguagem escrita. Essa racionalidade, fundada na explicação única de uma realidade, ou seja, de uma alfabetização centrada somente na linguagem escrita, já não comporta os novos fenômenos e as mudanças que ocorrem no seio da sociedade e sua ininterrupta dinamicidade.

Assim, o signo “novo” aponta para um renovar de concepção, de perspectiva e de compreensão diante das emergentes demandas do processo de ensino e aprendizagem da EJA, que faz as múltiplas linguagens visuais aparecerem como um fenômeno social e cultural bastante inovador, por possibilitar a mediação no processo de leitura entre os sujeitos e o mundo e traz outros novos olhares e uma compreensão sobre a realidade que compõem o mosaico da sociedade.

Relacionado ao enunciado ‘múltiplas linguagens visuais’, retomei a reflexão acerca das correlações enunciativas e dos campos associados, em que os signos das imagens visuais estabelecem vínculos com os signos do trabalho e da cidadania e, com suas respectivas especificidades, ocupam um espaço significativo na vida dos alunos da EJA. As imagens visuais - ou linguagens visuais - aparecem como um artefato cultural aliado a processos do mundo do trabalho e do exercício pleno da cidadania, que é capaz de mediar a leitura das relações inerentes aos referidos processos e às práticas sociais dos jovens e dos adultos que estão inseridos em postos de trabalho ou que buscam sua profissionalização para atuar no mercado.

O signo ‘trabalho’ determina as relações socioeconômicas, que condicionam o meio de sobrevivência das pessoas, logo, devido à sua magnitude social, o trabalho significa a força motriz que impulsiona a dinâmica da sociedade, principalmente a nossa, que é regida pelo sistema capitalista. Reconhecendo a relevância do papel do trabalho na sociedade e seu destaque no Parecer, também, é evidente a significância das imagens visuais nessa ordem discursiva, pois, com seus diferentes gêneros, estão assumindo um papel importante no espaço da escola, onde está sendo possível mobilizar os signos imagéticos para a leitura, em função do preparo do indivíduo para o trabalho, o que, conseqüentemente, incidirá e repercutirá no exercício da cidadania.

Os signos ‘cidadania’ e ‘trabalho’, quando analisados juntamente com as linguagens visuais (ou imagens visuais), no processo de formação de leitores da EJA, formam outro campo associado enunciativo, com o qual as imagens visuais se relacionam, e cuja leitura possibilita que os sujeitos busquem conquistar seus direitos, de modo que possam alcançar o tripé da cidadania (político, civil, social) e abandonar os dados estatísticos que comprovaram o aprisionamento e a negação de seus direitos constitucionais, até então, garantidos pela força da Lei. Mais uma vez, os enunciados evidenciam a excelência concedida às imagens visuais, como coadjuvantes na conquista da cidadania.

Portanto, presenciei, nessa ordem discursiva, uma relação de interdependência entre as atividades pedagógicas e as educativas e as técnicas mediadas pelas linguagens visuais, desenvolvidas em processos de aprendizagem na EJA, e as atividades inerentes ao mundo do trabalho e à cidadania, em que elas precisam estabelecer diálogos sobre os conhecimentos necessários às relações em sociedade. Sendo assim, a parceria firmada entre esses domínios visa, essencialmente, à promoção social dos sujeitos da EJA. Arqueologicamente falando, os correlatos de signos enunciativos movimentam uma ordem discursiva acerca da linguagem/imagem visual e suas relações no campo da EJA, como um artefato cultural que assume a função de mediação e objeto de aprendizagens da EJA em seus processos de escolarização.

Nessa mesma década, quando o Parecer 11/2000 foi implementado, a UNESCO, em 2003, apresentou um novo conceito de alfabetização, numa perspectiva mais operacional. O Segundo Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos - Repensando a Alfabetização, traz essa definição (UNESCO, 2014, p. 21):

[...] Alfabetização é a capacidade de identificar, compreender, interpretar, criar, comunicar e computar, utilizando materiais impressos e escritos associados a contextos variados. A alfabetização envolve um *continuum* de aprendizagem, permitindo que as pessoas possam alcançar seus objetivos, desenvolver seu conhecimento e potencial e participar plenamente na comunidade e na sociedade em geral.

A alfabetização assume, mais uma vez, a dimensão ampla de seu processo educativo, em que um *continuum* aparece como significado de um perdurar para a vida, uma série de acontecimentos, sem interrupções de aprendizagem, o que faz superar a ideia de alfabetização como um processo inicial da escolarização. Esse enunciado de

alfabetização como *continuum*<sup>56</sup> correlaciona-se com a defesa da educação ao longo da vida, baseada em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, defendido por Jacques Delors (1996, p. 31).

Outro enunciado refere que, no processo de alfabetização, adquirem-se várias capacidades e se usam materiais impressos e escritos, portanto “falta” o registro do signo visual, o que não significa dizer que não haja uma presença enunciativa da imagem visual, pois esses materiais devem estar associados a contextos variados e podem aparecer códigos culturais visuais. O material impresso não é, tão somente, cópia de material escrito, poderão ser histórias em quadrinhos, jornais, revistas etc... Outra correlação acionada para a presença da imagem visual é a capacidade adquirida na alfabetização de interpretar e comunicar, que são características inerentes à imagem visual, em seus processos de leitura dos códigos imagéticos.

Essa noção de alfabetização é adotada internacionalmente, e o Brasil, como um país signatário da UNESCO, segue as recomendações e usa essa concepção, que foi ressaltada na VI CONFITEA, realizada no Brasil, na cidade de Belém, em 2009. No Documento Nacional Preparatório da IV Conferência Internacional de Educação de Adultos – versão revisada e atualizada na Conferência Brasil +6<sup>57</sup> - aparece uma ordem discursiva em que a alfabetização, considerada como um momento inicial do processo de escolarização da EJA, vem disputando concepções de alfabetização, no que concerne à alfabetização e à garantia e ao direito à educação, com um viés emancipatório para jovens e adultos. Essa concepção implica políticas para a EJA. Nessa ordem discursiva, há uma necessidade contemporânea de formar leitores de diversos códigos, entre os quais a imagem visual aparece.

[...] A perspectiva é a de formar leitores e escritores autônomos, que dominem o código linguístico, mas que também sejam capazes de atribuir sentidos e recriar histórias, assim como compreender criticamente sua realidade, intervindo para transformar a práxis pela

---

<sup>56</sup>A alfabetização, concebida como um *continuum*, não tem uma linha definida entre alfabetizados e não alfabetizados. Esses termos são generalizados, o que implica problema de conceituação e constituição de políticas públicas. Porém, essa concepção de alfabetização como um *continuum* está tornando-se referência para medir níveis de competências em alguns países, segundo a UNESCO, 2014.

<sup>57</sup> Esse documento é fruto de diálogos de encontros e reunião de fóruns estaduais da EJA e reunião do Fórum Social Mundial, cujas demandas foram sistematizadas pelo GT organizador da CONFITEA Brasil+6, constituído por uma portaria ministerial, e seus membros foram designados por uma portaria do secretário de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. O texto foi revisado depois do encontro da VI CONFITEA, ajustando-as às discussões e às recomendações.

escrita, sem prejuízo de outras formas de expressão, como as **imagens**, o que vai além do que tem sido observado em muitas das práticas de alfabetização na EJA. **O mundo contemporâneo exige o leitor de diversos códigos, do múltiplo e do diverso, que seja perspicaz na interpretação e tenha capacidade de atribuir sentidos com toda a liberdade, para além da oralidade**, área em que os sujeitos jovens e adultos têm domínio. (BRASIL, 2009, p. 81, *grifo meu*).

Os enunciados que verticalmente ultrapassam esse fragmento viabilizam o aparecimento da ordem discursiva sobre a imagem visual como um código, como forma de expressão, que não deve ser negada diante do código escrita, pois, através do seu potencial imagético, os leitores jovens e adultos usam a oralidade, criam, interpretam, compreendem e atribuem sentidos à vida.

Ainda desterrando enunciados sobre a concepção de alfabetização, nesse evento da CONFINTEA, constatei que, no documento Marco de Ação de Belém<sup>58</sup>, os escritos reiteram o papel da aprendizagem ao longo da vida e colocam a alfabetização como alicerce sobre o qual se constroem outras aprendizagens. Os participantes destacam o conceito de alfabetização e assumem o compromisso de assegurar pesquisas e levantamentos de dados que reconheçam a alfabetização como um *continuum*:

**A alfabetização é um pilar indispensável que permite que jovens e adultos participem de oportunidades de aprendizagem em todas as fases do *continuum* da aprendizagem.** O direito à alfabetização é parte inerente do direito à educação. É um pré-requisito para o desenvolvimento do empoderamento pessoal, social, econômico e político. A alfabetização é um instrumento essencial de construção de capacidades nas pessoas para que possam enfrentar os desafios e as complexidades da vida, da cultura, da economia e da sociedade. (UNESCO, 2010, p. 07, *grifo meu*).

Nesse aspecto, assume-se o compromisso de monitorar as metas na Conferência, tendo em vista a educação ao longo da vida e a alfabetização como um *continuum*, materializado no Relatório de Monitoramento Global EPT, que se encontra na versão 3

---

<sup>58</sup> O Marco de Ação em Belém é um documento resultado de diálogos de participantes da IV CONFINTEA, composto de 144 Estados-Membros da UNESCO, representantes de organizações da sociedade civil, parceiros sociais, agências das Nações Unidas, organismos intergovernamentais e do setor privado, que tem que acabar de traçar metas de ação para que os jovens e os adultos possam exercer o direito a educação ao longo da vida. Aprofundar em <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001877/187787por.pdf>.

<sup>59</sup>. Segundo o documento, muitos países ainda não estão adotando essa definição de alfabetização e não há consenso global sobre o termo, apesar da UNESCO. A alfabetização, geralmente, é definida como a capacidade de ler e de escrever. Na literatura, muitos termos são originados da alfabetização, como por exemplo, letramento, alfabetização inicial e pós-alfabetização, que são usados com pouca clareza nas políticas da EJA, o que sinaliza uma multidimensionalidade e complexidade do termo, que o documento recomenda que deva ter a visão superada da dicotomia entre alfabetizados e não alfabetizados.

Em novembro de 2015, a UNESCO realizou a 38ª Sessão da Conferência Geral da UNESCO e aprovou o documento *A Recomendação sobre Aprendizagem e Educação de Adultos*, que faz referência ao Marco de Ação da Educação 2030<sup>60</sup> e o apoia. Esse documento substitui o de 1976 e estabelece princípios que nortearão os Estados-membros da UNESCO quanto à promoção e ao desenvolvimento da aprendizagem e da educação de adultos. Nesse documento, o termo alfabetização aparece descrito assim:

A alfabetização é um componente fundamental da aprendizagem e da educação de adultos. Ela envolve uma progressão de níveis de aprendizagem e proficiência que permite aos cidadãos participar na aprendizagem ao longo da vida e participar plenamente na comunidade, no local de trabalho e na sociedade em geral. Ela inclui a capacidade de ler e escrever, para identificar, entender, interpretar, criar, comunicar e calcular, utilizando materiais impressos e escritos, bem como a capacidade de resolver problemas em um ambiente cada vez mais tecnológico e rico em informações. A alfabetização é um meio essencial para a construção do conhecimento, das habilidades e das competências das pessoas para lidar com múltiplos desafios e complexidades da vida, da cultura, da economia e da sociedade. (UNESCO, 2017, p. 7).

No fragmento, há reincidência da ordem discursiva, no tocante ao conceito de alfabetização como um elemento indispensável à aprendizagem de jovens e adultos que deve se estender ao longo da vida, defendida pela UNESCO em outros documentos já analisados. Um signo “novo”, o signo tecnológico, aparece nessa concepção, o que não

---

<sup>59</sup> Apresento, aqui, aspecto do 2º Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos Repensando a Alfabetização, publicado pela UNESCO em 2014.

<sup>60</sup> Esse documento é resultado do Fórum Mundial de Educação 2015, realizado no mês de maio em Incheon, na Coreia do Sul. A Declaração de Incheon Educação para 2030 estabelece uma nova visão para a educação até 2030.

significa que estivesse ausente nas reflexões e nas práticas da Educação de Jovens e Adultos, pois sua presença é intensa e decisiva em processos de aprendizagem, em virtude da presença e dos avanços tecnológicos que mediam práticas sociais e culturais em diferentes ambientes. O documento ressalta que as tecnologias constituem um potencial que possibilita melhorar o acesso dos jovens e adultos à oportunidade de aprender. As tecnologias da informação e comunicação, por meio de seus dispositivos, como redes eletrônicas, curso online e Mídias sociais, possibilita o acesso, em qualquer momento, a diversas formas de aprendizagem.

Portanto, os enunciados desenterrados compõem uma ordem discursiva educativa de que as imagens visuais, veiculadas pelos meios tecnológicos ou criadas por eles, são elementos do processo de alfabetização ao longo da vida de jovens e de adultos sendo artefatos da cultura visual contemporânea.





No Brasil, a história da Educação de Jovens e Adultos é constituída de uma variedade de eventos e acontecimentos sociais, econômicos e políticos, que estão correlacionados com a organização e o funcionamento da sociedade em diferentes contextos históricos. Nesse cenário, a busca do direito pela escolarização de jovens e adultos que não tiveram acesso ao ensino formal na idade prescrita pela lei tem sido uma das marcas da trajetória complexa da luta e da constituição da EJA, com momentos de tensões e de conflitos, devido aos diferentes projetos e interesses da sociedade que foram se constituindo no percurso da história brasileira.

O reconhecimento da educação como um direito dos indivíduos, promulgada na Constituição 1988, as Conferências Internacionais e o surgimento dos Fóruns da EJA exerceram forças decisivas para o avanço da EJA no cenário brasileiro, o que acendeu o discurso sobre a melhoria da qualidade do ensino. Concomitante, as lutas dos diversos movimentos sociais e de personalidades brasileiras levantaram a bandeira da EJA, com o fim de combater as injustiças sociais, o que, progressivamente, impulsionou o fomento a políticas públicas de Estado, e esse campo educacional foi reconhecido legalmente como modalidade de ensino na LDBEN 9.394/96.

Nesse contexto, a profissionalização do educador de EJA apareceu como um dos grandes temas de discussões e debates nas agendas nacionais e internacionais, em busca de políticas públicas que amparassem esses profissionais em suas práticas educativas e pedagógicas. Em razão disso, a profissionalização docente, que envolve formação inicial e uma formação continuada ou permanente, apareceu recorrentemente tanto em escritos jurídicos educacionais quanto nos acadêmicos brasileiros.

Nos discursos jurídicos, cujos dispositivos legais também se apoiam em discursos pedagógicos - pois, muitas vezes, determinado documento é resultado de luta dos profissionais da Educação - a formação profissional docente tornou-se um direito e uma exigência legítima com o dispositivo legal da LDB. Porém, essa necessidade já aparecera em práticas não discursivas, que serviram de condições de existência para os discursos pedagógicos ao longo da trajetória da EJA.

Esses eventos anteriores estão correlacionados com a visibilidade da Educação de Adultos no Brasil, momento em que as práticas educativas foram lideradas por voluntariados e não havia preocupação com formação profissional, apenas com treinamentos, conforme enunciados da 1 CONFINTEA (1949) como este:

O treinamento de lideranças para educação de adultos é de grande importância, uma vez que o sucesso de qualquer programa da educação em geral depende do líder. Líderes da educação não precisam ser professores. No entanto, todos aqueles que realizam este trabalho devem receber uma formação especial. Essa formação deve ser organizada de forma a considerar treinamento teórico com trabalho prático. [...]. (IRELAND; SPEZIA, 2012, p. 110).

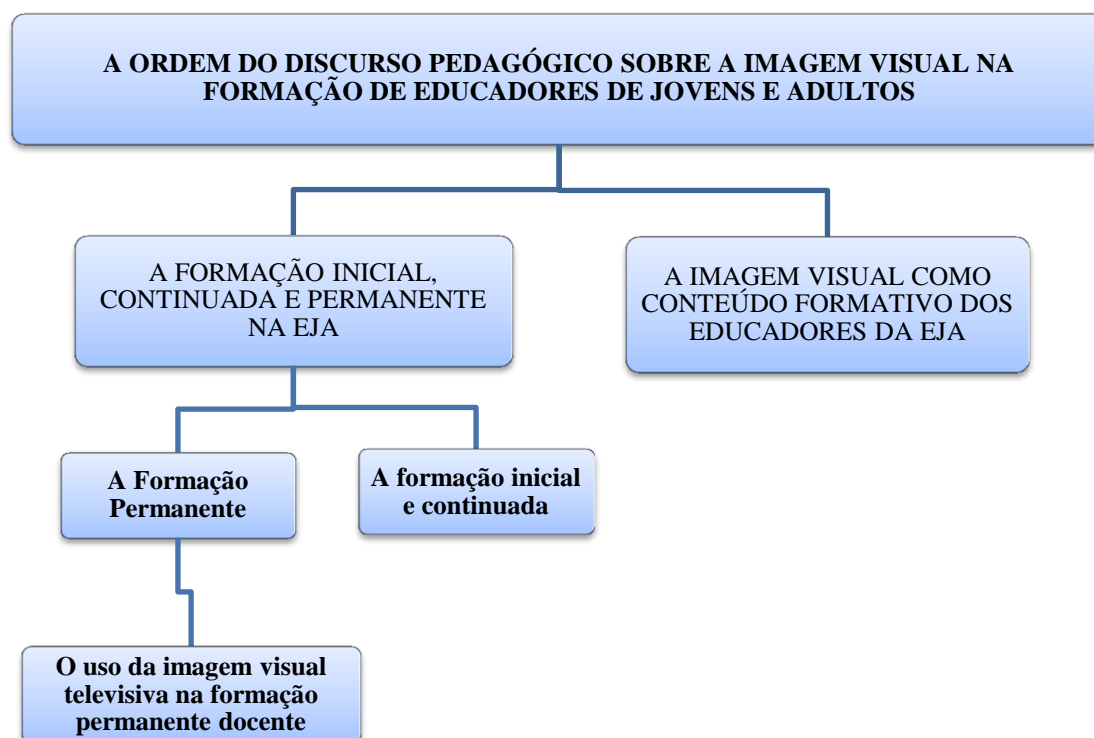
Essa realidade traduzida na escrita do texto, em que não havia uma preocupação com a formação/qualificação profissional das pessoas para atuarem na EJA, foi, progressivamente, sendo analisada e alvo de críticas, devido à falta de formação profissional mais consistente. Conforme o fragmento, a formação se limitava a treinamentos, o que denota uma melhora no desempenho dos líderes.

A preocupação com a qualificação profissional docente ficou bastante evidente na produção de Freire, que se tornou referência teórica e epistemológica, tanto nos cursos de formação profissional da docência quanto no cotidiano da práxis docente, e serve para regular as políticas de formação da EJA. A partir de seus escritos, abriram-se caminhos para que o público da EJA fosse acompanhado em seu processo de ensino e aprendizagem por um profissional que tivesse habilidades e competências para apoiar seu desenvolvimento integral.

Na contemporaneidade, as demandas sociais, culturais, econômicas e políticas adentraram o espaço da escola, desafiando todos os envolvidos no processo de escolarização e requerendo novas competências para lidar com tais exigências. Nessa ordem discursiva, sobre a formação docente para o público da EJA, encontra-se a necessidade de qualificação para lidar competentemente com as imagens visuais e com as TICs, de modo que elas proporcionem uma aprendizagem significativa, crítica e integrada com a vida dos educandos.

No esquema, a seguir, demonstro a ordem discursiva pedagógica sobre a imagem visual na formação dos educadores de jovens e adultos, em que as regras enunciativas trazem à tona a emergência da formação docente aliada à imagem visual.

**Esquema 03** – Mapeamento da imagem visual na ordem do discurso pedagógico da formação de educadores de jovens e adultos



**Fonte:** Elaboração da pesquisadora

### 3.1 A FORMAÇÃO INICIAL, CONTINUADA E PERMANENTE NA EJA

#### 3.1.1A formação permanente

A escola tradicional estabelecia a relação entre professor e aluno de forma verticalizada, em que o professor era detentor do saber e depositava no aluno esses conhecimentos. Essa ideia foi criticada por Paulo Freire, que denunciava esse modelo de educação bancária. O discurso da educação libertadora, sustentada por ele, entendia que alunos e professores são partícipes do processo de aprendizagem, e o diálogo era o princípio norteador dessa relação. Por essa razão, elidiu a ordem discursiva sobre a educação tradicional, que concebia a relação aluno-professor como bancária: aquele/a que deposita e aquele/a que recebe o conhecimento.

Conectadas com a ordem discursiva sobre a educação libertadora, emancipatória e progressista, que rompe com a ordem discursiva autoritária e bancária, outras

regularidades enunciativas evidenciam o fôlego incessante de Freire, quanto à defesa de uma formação docente sólida permanente, repudiando práticas leigas e ingênuas, tonificando a reflexão sobre a ação docente respaldada em bases teóricas.

Freire apresentou reflexões sobre a formação de professores em vários escritos e obras, como *Medo e ousadia – o cotidiano do professor*, *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*, *Política e Educação*, e faz um entrelaçamento de ideias, temáticas, concepções e categorias, como o diálogo, a politicidade, a consciência, a democratização, a emancipação, a liberdade e outros. Nesses entrelaçamentos, o fazer docente, o saber fazer, a teoria e a prática e o ensinar e o aprender, no tocante à formação dos educadores, foram enfatizados em sua obra *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, em que o autor empreendeu esforços e demonstrou as exigências e os saberes fundamentais para a prática docente que, dotada de teor educativo-progressista ou crítico, proporcione a autonomia do ser dos educandos.

A ordem discursiva sobre a formação docente progressista evidencia que ensinar exige um cabedal de saberes que envolvem vários campos de domínios, que oferecem conhecimentos que contribuem para a formação técnica, científica, política, humana, ideológica, filosófica, cultural, ética etc. da prática docente. A formação docente é uma permanente reflexão de seu exercício profissional, de forma que o ato consciente de refletir ganhe concretude na mudança de sua prática futura, remodele e redesenhe sua postura sobre as necessidades dos educandos.

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. (FREIRE, 1996, p.39).

Nesse fragmento, a formação permanente dos professores aparece como um momento fundamental da criticidade sobre o exercício da docência, com perspectiva de novos *fazeres* docentes. Nesse momento, deve haver uma composição harmônica e sincronizada entre teoria e prática no fazer docente, em que ambos os processos apareçam emaranhados e misturados na práxis dos professores. Essa reflexão crítica sobre prática docente, que envolve concomitantemente a teoria, é também facilitada

pelo diálogo entre seus pares e alunos e possibilita um momento de formação e de aprendizagem coletiva. “Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente” (FREIRE, 1996, p. 166).

A formação permanente, defendida por Freire, está em estreita relação com a educação, como um processo educativo fundamentalmente formativo permanente da vida humana, que deve desenvolver a consciência crítica do ser em relação à história, ao mundo e a si próprio e o reconhece como um ser inacabado e em constante processo de formação e de aprendizagem.

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza “não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí” (FREIRE, 2001, p.12 ).

Enunciados postos evidenciam que a formação docente parte do princípio de que, em sua história e em sua consciência sobre essa condição, o ser humano é inconcluso, e isso funda a educação permanente. Assim, num constante movimento de busca, de decisões, de rupturas e de escolhas, usa a curiosidade, que produz o conhecimento. “A capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar, mas, sobretudo, para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a, fala de nossa educabilidade a um nível distinto do nível do adestramento dos outros animais ou do cultivo das plantas” (FREIRE, 1996 p.68-69).

Portanto, formar docentes permanentemente não se restringe a treinar profissionais para desempenharem destrezas, com base na racionalidade técnico-instrumental, mas também a aprender conscientemente que a condição histórica inacabada do ser humano impulsiona-o e potencializa-o a um processo social permanente de busca de educabilidade e de aprendizagem, para intervir na realidade e mudá-la.

Os enunciados dão conta de que a formação permanente não tem prazos determinados para a aprendizagem, ou seja, não estabelece períodos para que os sujeitos se apropriem do conhecimento e estejam capacitados. Mas, a formação docente percorre

um movimento constante, sem pausa ou intervalos, em que a busca constitui uma característica natural, histórica e social dos sujeitos, que constroem e reconstróem seus saberes e conhecimentos no próprio ato da docência e em suas possíveis experiências.

A educação/formação permanente e as exigências inerentes ao fazer docente fundam um perfil de professor que compreende sua atividade profissional como uma atividade reflexiva e crítica, em função da promoção da autonomia do aluno. Nessa ordem discursiva, o *status* ocupado pelo docente sobre formação permanente tem seu correlato em outro, em que os alunos também ocupam uma posição de sujeitos enunciativos de sua aprendizagem, que é mediada pela prática educativa e pedagógica do docente.

Em outros termos, a formação permanente do docente, que constitui uma atividade reflexiva de sua prática, não concebe o trabalho docente consigo mesmo, ou seja, de reflexão interna solitária do trabalho, de dobrar para si, mas a formação permanente docente acontece com o professor e com o aluno, em um trabalho coletivo, dialógico e ético. Nesse caso, na formação docente, o professor tem um momento de introspeção (reflexiva) em seu fazer, mas acompanhado, conscientemente, pela presença do aluno e suas condições existenciais, pois a formação docente, além de considerar o aspecto ontológico do homem como um ser inconcluso e de busca, tem a finalidade de exercer a pedagogia da autonomia com base na ética, no respeito à dignidade e na autonomia do aluno e promove aprendizagens sobre ele mesmo, sobre o outro e sobre o mundo.

[...] Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não eu”, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu. (FREIRE, 1996, p.41).

Os enunciados dispersos nesse fragmento encontram regularidades e compõem uma ordem discursiva sobre a prática educativo-crítica, constituinte da formação permanente docente, propiciadora de condições que favorecem a assunção da potencialidade social, histórica e cultural do ser, através de experiências ensaiadas.

Nessa ordem, os correlatos assinalam que a assunção de si significa que o sujeito deve assumir e reconhecer tanto o conhecimento cabal quanto a emocionalidade sobre as coisas, exercendo um movimento de consciência da assunção de nós por nós mesmos.

Nesse aspecto, com a formação permanente, o sujeito poderá experimentar situações que o conduzam à aprendizagem da assunção, cujo conteúdo ou saber se refere às atitudes e às emoções humanas e ultrapassa a lógica da transferência de saber, do mero treinamento pragmático do professor. Além da assunção do conhecimento cabal sobre as coisas, a formação permanente se importa com “[...] a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser “educado”, vai gerando a coragem” (FREIRE, 1996, p.45).

### **3.1.1.1 O uso da imagem visual televisiva na formação permanente docente**

Na perspectiva da formação permanente do docente, apresentada por Freire, em sua obra, *Pedagogia da Autonomia*, a curiosidade é uma das exigências no ato de ensinar, em que se configura a transitoriedade da curiosidade espontânea para a epistemológica como um saber indispensável à prática educativo-crítica docente. O docente deve ter consciência de que a curiosidade move o processo de ensino e aprendizagem e que, se a curiosidade for exercida de forma domesticada, haverá uma memorização do objeto a ser conhecido, e não, uma aprendizagem real, uma compreensão ou conhecimento do objeto. Nota-se, aqui, que os enunciados põem em jogo relações entre o processo de construção do conhecimento e o exercício da curiosidade crítica e epistemológica, que requer a observação, a escuta, a pergunta, a inquietação, a reflexão e a análise de fenômenos e objetos.

A construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de “tomar distância” do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de “cercar” o objeto ou fazer sua aproximação metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar. (FREIRE, 1996, p.41).

Nesse aspecto, o docente, revestido de sua curiosidade epistemológica, no ato de ensinar, deve utilizar estratégias que disponibilizem atividades que conduzirão o aluno a exercitar sua curiosidade e a ter uma intimidade de movimento de seu pensamento. Nessa relação dialógica e coletiva, em que professor e os alunos exercem suas



respectivas funções no processo de aprendizagem, eles também devem assumir uma posição singular como seres humanos ontologicamente curiosos, que, aguçados e estimulados em suas curiosidades espontâneas e ingênuas, alcançam a curiosidade epistemológica.

O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos. (FREIRE, 1996, p. 86).

O professor e o aluno devem assumir uma posição de sujeitos epistemologicamente curiosos, para que alcancem o conhecimento cabal do objeto. Para tanto, o docente terá um papel imprescindível nesse processo de reconhecimento da posição do aluno, pois é através da postura docente problematizadora, democrática e progressista e de seu ensino rigoroso e metódico que ele poderá aproximar o aluno dos objetos cognoscíveis, o que resultará numa aprendizagem crítica sobre esses objetos.

Os feixes enunciativos que atravessam esse escrito de Freire dão visibilidade a uma ordem discursiva sobre o *uso de imagens televisivas como potencial estimulador à curiosidade epistemológica* tanto do docente, em sua formação permanente, quanto do aluno. Ou seja, as imagens visuais, veiculadas pela televisão, acionam a curiosidade dos indivíduos, que, em busca de respostas, faz uma imersão curiosa no objeto, questionando, indagando, duvidando, transitando da curiosidade ingênua para a epistemológica. Para usar as imagens televisivas numa proposta de atividade com os alunos, é imprescindível que o saber do docente seja enraizado no fundamento da curiosidade do ser humano, tendo consciência de que a curiosidade conduz a perguntar, a conhecer, a atuar e a (re) conhecer.

Boa tarefa para um fim de semana seria propor a um grupo de alunos que registrasse, cada um por si, as curiosidades mais marcantes por que foram tomados, em razão de que, em qual situação emergente de noticiário da **televisão**, de propaganda, de **videogame**, de gesto de alguém, não importa. Que “tratamento” deu à curiosidade, se facilmente foi superada ou se, pelo contrário, conduziu a outras curiosidades. Se no processo curioso consultou fontes, dicionários, **computadores**, livros, se fez perguntas a outros. [...].(FREIRE, 1996, p.86-87, *grifo meu*).

Os enunciados mostram o uso da televisão, da propaganda, do videogame e dos computadores como veículos de imagens visuais, porém a televisão teve *status* nesses escritos de Freire, que destaca um processo crescente de curiosidades a partir da observação do que está sendo visto. E nesse ato de ver as imagens, níveis de curiosidades são acionados e requerem determinado tratamento, e a curiosidade poderá ser sanada, satisfeita ou conduzida a outras e, até, a novas buscas e consultas.

Esses níveis de curiosidade envolvem o pleno exercício da curiosidade espontânea, que é intensificada e ganha a rigorosidade da curiosidade epistemológica. E nesse exercício da curiosidade, os escritos deixam claro que níveis de rigorosidade vão sendo alcançados, progressivamente, e que há processos inerentes e internos à curiosidade que “[...] convocam a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser. [...]” (FREIRE, 1996, p.88).

A televisão, com seus noticiários imagéticos, ganha notoriedade na análise de Freire, quando refere que *Ensinar exige disponibilidade para o diálogo*, em que reflete sobre a experiência de abertura do sujeito para o mundo e para aos outros numa relação dialógica de curiosidade e inquietação, como um ser inconcluso em movimento de permanente busca na História. Reconhecer sua natural incompletude é permitir abrir-se para o mundo, com a possibilidade de intervir nele.

Utilizando sua prática docente, Freire mostra que, para diminuir a distância entre ele e as realidades opressivas de homens e mulheres, deve-se ajudá-los a aprender, por meio de um saber que gere mudança do mundo e a superação de estruturas injustas. O saber que Freire analisa sobre essas distâncias entre ele e as realidades opressivas dos sujeitos é o saber fundado na ética, mas que precisa ser somado com outros saberes da realidade concreta. E nesse aspecto, Freire (1996, p. 138-139,) destaca o saber advindo da comunicação, em que a televisão aparece:

Como desocultar verdades escondidas, como desmistificar a farsa ideológica, espécie de arapuca atraente em que facilmente caímos. Como enfrentar o extraordinário poder da Mídia, da linguagem da **televisão**, de sua “sintaxe” que reduz a um mesmo plano o passado e o presente e sugere que o que ainda não há já está feito. Mais ainda, que diversifica temáticas no noticiário sem que haja tempo para a reflexão sobre os variados assuntos [...].

Como educadores e educadoras progressistas, não apenas não podemos desconhecer a **televisão**, como também devemos usá-la, sobretudo, discuti-la.

Os enunciados dão conta de que a televisão é um meio de comunicação audiovisual que tem uma linguagem específica, e cuja estrutura de funcionamento produz informações que podem se distanciar da realidade concreta dos sujeitos. Saber que a televisão produz determinadas informações que podem aprisionar os sujeitos às falsas verdades e que, muitas vezes, essas estratégias de produção que homogeneizam fatos de diferentes contextos e períodos não são percebidas é o que Freire sugere como foco de discussão dos educadores. A televisão, com sua linguagem comunicativa, simbólica, dinâmica e efêmera, precisa ser acompanhada pelos educadores progressistas como objeto de uso e reflexão nos processos de aprendizagem que também tornam o objeto de formação docente.

Não temo parecer ingênuo ao insistir não ser possível pensar sequer em televisão sem ter em mente a questão da consciência crítica. É que pensar em televisão ou na Mídia em geral nos põe o problema da comunicação, processo impossível de ser neutro. Na verdade, toda comunicação é comunicação de algo, feita de certa maneira em favor ou na defesa, sutil ou explícita, de algum ideal contra algo e contra alguém, nem sempre claramente referido.

Não podemos nos pôr diante de um aparelho de televisão “entregues” ou “disponíveis” ao que vier. [...] (FREIRE, 1996, p. 139-140).

Nesse fragmento, o significante ‘televisão’ aparece relacionado à consciência crítica, cuja relação dá vida ao enunciado de que as imagens televisivas precisam ser acompanhadas sob o olhar vigilante da consciência crítica, em virtude das reais intencionalidades comunicativas da produção televisiva. Nesse enunciado, os produtores de imagens televisivas camuflam os vieses ideológicos, que, num jogo de ideias, ocultam as verdades de um poder dominante, em que a comunicação também está inserida.

Nos escritos de Freire, ele alerta para a difícil, mas necessária, tarefa de exercer a curiosidade epistemológica permanentemente, enfrentando as armadilhas ideológicas entrelaçadas nas mensagens da Mídia - nos programas, nas propagandas e nos noticiários: “[...] é possível saber que, não sendo um demônio que nos espreita para nos esmagar, o televisor, diante do qual nos achamos, não é tampouco um instrumento que nos salva” (FREIRE, 1996, p. 140). Destarte, nessa ordem discursiva, analisar criticamente as imagens televisivas sinaliza a efetividade do exercício da formação permanente docente, pois a curiosidade epistemológica que aciona a consciência

vigilante seguirá analisando a constituição e a representação de códigos visuais veiculados pela televisão.

### 3.1.2 A formação inicial e continuada

Os enunciados põem em jogo um complexo de relações que fazem emergir uma ordem discursiva sobre as exigências da formação dos educadores de jovens e adultos que ganharam *status* discursivo no cenário brasileiro, na década de 1990, em decorrência da Constituição Federal (CF), que reconhece a educação como um direito subjetivo de todo cidadão. Além da CF, a força motriz das Conferências Internacionais, como a Educação para Todos, em Jontiem (1990) e Hamburgo (1997), buscavam a garantia do acesso à escola para todos quanto à legitimidade conceitual da EJA.

Essas conferências internacionais impulsionaram a realização de encontros, seminários e fóruns nacionais, regionais e estaduais que aderiram à proposta e fizeram pressão social para elaborar políticas públicas de Estado. Em consequência desse movimento de luta de participação da sociedade civil organizada, um marco fundamental na Educação de Jovens e Adultos foi anunciado - a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (LDBEN), que reconheceu a EJA como modalidade da educação básica e contemplou a formação docente. A necessidade da formação docente na EJA significou a materialidade discursiva de práticas não discursivas compostas de anseios da sociedade brasileira, que buscavam a garantia dos direitos à educação com melhoria na qualidade de sua oferta.

O discurso normativo sobre a formação dos docentes apareceu no artigo 62 da LDBEN, que estabelece que o docente deve atuar na educação básica, com uma formação mínima em nível superior, que deve continuar durante o processo do exercício profissional. E nesse aspecto, a normativa<sup>61</sup> apresenta como exigência de atuação na educação a formação docente inicial e continuada:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como

---

<sup>61</sup> O texto original do artigo 62 sofreu alteração e encontra-se atualizado. Consultar em: BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996**. Disponível em: [http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bases\\_1ed.pdf](http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf). Acesso em 15 de Dezembro de 2018.

formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a **formação inicial**, a **continuada** e a capacitação dos profissionais de magistério.

§ 2º A **formação continuada** e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância.

§ 3º A **formação inicial** de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância. (BRASIL, 1996, p. 42, *grifo nosso*)

Esse discurso assumido pela legislação brasileira sobre a exigência da formação docente inicial e continuada na área da EJA também circula nas agências e nos órgãos internacionais que defendem a educação, como por exemplo, a UNESCO, da qual o Brasil participa ativamente e, de modo ainda tímido, busca seguir suas recomendações, e que promove discussões, encontros e estímulos para elaborar políticas públicas para os países-membros.

Na área educacional brasileira, enunciados dispersos encontram regularidade na ordem discursiva sobre a atuação do Estado, que, mesmo sendo tímida, conseguiu demonstrar avanço significativo na política pública da EJA, em que o discurso de melhoria da educação sobre a formação docente materializou-se com a promulgação do Parecer 11/2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares para a EJA, e a Resolução 3/2010, que define as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos. No parecer 11/2000, a exigência pela formação inicial e a continuada dos docentes segue orientações da LDB e dedicam o tópico *Formação docente para a educação de jovens e adultos* para expor, estabelecer e esclarecer as exigências para atuação na área da EJA: “[...] Ao lado da formação inicial, a articulação entre os sistemas de ensino e as instituições formadoras se impõe para efeito de formação em serviço sob a forma, por exemplo, de cursos de especialização” (PARECER, 11/2000, p. 59).

Nessa ordem de documentos oficiais, o Plano Nacional de Educação PNE (2001-2010)<sup>62</sup> foi uma exigência para avançar a educação do Brasil, que apresentou a preocupação com a formação docente inicial e a continuada (BRASIL, 2000, p. 61).

---

<sup>62</sup> Vale destacar que o Plano Nacional de Educação, com vigência de 10 anos (2014-2024), foi aprovado pela Lei nº 13.00/14, em 25 de Junho de 2014. O PNE intenciona política publicas para Formação e valorização de Professores da Educação Básica.

A melhoria da qualidade do ensino, que é um dos objetivos centrais do Plano Nacional de Educação, somente poderá ser alcançada se for promovida, ao mesmo tempo, a valorização do magistério. Sem essa, ficam baldados quaisquer esforços para alcançar as metas estabelecidas em cada um dos níveis e modalidades do ensino. Essa valorização só pode ser obtida por meio de uma política global de magistério, a qual implica, simultaneamente, a formação profissional inicial; as condições de trabalho, salário e carreira; a formação continuada.

No que concerne à EJA, o documento apresenta elementos enunciativos sobre a formação docente específica na meta: 7.

Assegurar que os sistemas estaduais de ensino, em regime de colaboração com os demais entes federativos, mantenham programas de formação de educadores de jovens e adultos, capacitados para atuar de acordo com o perfil da clientela, e habilitados para no mínimo, o exercício do magistério nas séries iniciais do ensino fundamental, de forma a atender a demanda de órgãos públicos e privados envolvidos no esforço de erradicação do analfabetismo.\*\* (BRASIL, 2001, p.42)

A Resolução 03/2010, em que a formação docente também foi contemplada, destaca a elaboração de políticas e ações, conforme o Artigo. 10. “O Sistema Nacional Público de Formação de Professores deverá estabelecer políticas e ações específicas para a formação inicial e continuada de professores de Educação Básica de jovens e adultos [...]” (BRASIL, 2010, p.03).

Essa constatação da ordem discursiva sobre a formação inicial e a continuada do docente, no Brasil, como pré-requisito normativo para o exercício profissional, correlacionou vários outros enunciados e campos de domínios, que dizem respeito à construção do perfil e à profissionalização do docente. O campo de domínio acionado sobre a formação inicial foi a Pedagogia, campo de formação acadêmica do docente para atuar na EJA na alfabetização e nos anos iniciais do ensino fundamental.

Esses enunciados circulantes demonstram que a LDB também reconheceu a formação mínima inicial do docente em nível médio, na modalidade Normal, regularizado pelo Parecer 01/1999, e estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores na Modalidade Normal em Nível Médio:

Art. 9º - As escolas de formação de professores em nível médio na modalidade Normal poderão organizar, no exercício da sua autonomia e considerando as realidades específicas, propostas pedagógicas que

preparem os docentes para as seguintes áreas de atuação, conjugadas ou não:

- I – educação infantil;
  - II – educação nos anos iniciais do ensino fundamental;
  - III – educação nas comunidades indígenas;
  - IV – educação de jovens e adultos;
  - V – educação de portadores de necessidades educativas especiais.
- (PARECER CEB 01/99, p. 40).

As discussões e os debates em nível nacional sobre a formação docente endossaram a formação superior em Licenciatura Plena em Pedagogia como formação docente inicial, e a formação docente Médio Normal ficou “fora” dessas discussões. Assim, a “ausência” enunciativa de debates sobre a formação docente no nível médio normal pode ser constatada em discursos materializados nos documentos legais, que conferem status à formação em nível superior e reconhecem os cursos de licenciatura como cruciais na formação inicial. Nesse sentido, as Conferências Nacionais de Educação (CONAE) têm o poder de influência e de deliberação nas diretrizes para formação inicial e continuada docente.

O discurso elidido sobre a formação docente em nível médio normal pode ser verificado em virtude de enunciados que circularam acerca da formação ínfima diante da complexidade do fenômeno educativo, em que a formação acadêmica é vista como um processo formativo amplo, interdisciplinar e contextualizado: “[...] V - a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio de conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (PARECER 2/2015, p. 23).

O Parecer CNE/CP Nº: 2/2015, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, apresenta, em seu texto enunciativo, uma ordem discursiva sobre *Formação inicial do magistério da educação básica em nível superior*, que, obedecendo a essa ordem, organiza a estrutura e o currículo em função de cursos de licenciatura:

Considerando o esforço que deverá ser realizado pelo Estado brasileiro, a partir de uma concepção de federalismo cooperativo e em consonância com a política nacional, define-se no escopo das diretrizes nacionais para a formação que os cursos de formação inicial para os profissionais do magistério para a educação básica, em nível superior, compreendem:

- I - cursos de graduação de licenciatura;
- II - cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados;

## III - cursos de segunda licenciatura. (BRASIL, 2015, p. 27)

Nesse contexto enunciativo sobre a formação inicial do Magistério da Educação básica em nível superior, a Licenciatura em Pedagogia apareceu como um campo de domínio de grande influência para a formação inicial docente, devido à aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia em Licenciatura:

[...] Merece ser ressaltada, ainda, a perspectiva formativa proposta por essas Diretrizes Curriculares ao prever que, para o curso de Pedagogia, aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, 2015, p.08)

O Parecer CNE/CP nº 3/2006 estabeleceu uma nova estrutura das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia em Licenciatura, atendendo aos apelos da sociedade civil organizada, através de representações institucionalizadas. Em seu Artigo 6º, é apresentada a estrutura do Curso de Pedagogia, que se constitui de um núcleo de estudos básicos, que articulará a “[...] aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial” (BRASIL, 2006, p. 7). Portanto, o Curso de Pedagogia em Licenciatura apresenta uma estrutura de formação docente inicial para trabalhar com o público jovem e o adulto.

Os enunciados postos denotam que o Curso de Pedagogia ainda não forma satisfatoriamente o docente para trabalhar com as especificidades inerentes à EJA, pois segue um molde genérico de formação docente, que encaixa esse profissional nesse formato. Além disso, enunciados advertem que há uma ênfase a estudos da infância no Curso de Pedagogia, mas não há um perfil em formação do docente para a EJA. O perfil profissional docente para a EJA precisará ser construído, dentro e fora dos limites institucionais, levando em consideração a riqueza de sua história:

Em outros termos, podemos dizer que se não temos políticas fechadas de educadores para EJA é porque ainda não temos também políticas muito definidas para própria educação de jovens e adultos. Essas políticas precisam ser construídas, e será muita iniciativa e capacidade



criativa para o fazermos. Isso vai exigir, no meu entender, muito diálogo, muita lucidez e, sobretudo, muita coragem dos cursos de Pedagogia para que possa construir esse perfil. (ARROYO, 2006, p.18).

Nesse aspecto, os enunciados sinalizam que é necessária uma política de formação docente que foque nas especificidades do jovem e do adulto e em que a Pedagogia é o lócus para exercitar essa façanha, de construção de perfil profissional, que forma a consciência e a identidade de educadores de jovens e adultos. A Pedagogia é interpelada a repensar sua teoria pedagógica para além da infância e da adolescência e a investir numa Pedagogia para a vida adulta e para a juventude. Constata-se, então, um consenso de que a Pedagogia precisará formar docentes capazes de construir uma teoria pedagógica sobre os processos formação das pessoas jovens e das adultas, considerando suas especificidades e o contexto em que vivem.

[...] uma tarefa muito séria, desafiante, será pensar um programa, uma política de formação de educadores e educadoras de jovens e adultos que coloque como eixo de sentido o domínio de uma sólida base teórica construída, tendo como referência o trabalho, os movimentos sociais, a cultura, a experiência e resistência à opressão como matrizes pedagógicas. (ARROYO, 2006, p. 28).

Nesse fragmento, os enunciados emergentes demonstram que é preciso o entrelaçamento entre a teoria e a prática na formação docente, com o fim de favorecer a aprendizagem dos sujeitos da EJA. Essa teoria deve ser elaborada com base nas condições de existência dos jovens e dos adultos em processos de escolarização. Nesse aspecto, a formação docente deve levar em consideração o *ser* sujeito da EJA, de modo que as propostas pedagógicas construídas pelos educadores possam garantir seus direitos. Nesse caso, “[...] trata-se de uma formação em vista de uma relação pedagógica com sujeitos, trabalhadores ou não, com marcadas experiências vitais que não podem ser ignoradas” [...] (PARECER 11/2000, p. 58).

As séries enunciativas encontradas nos textos acadêmicos e normativos demonstraram que a formação docente inicial é um pré-requisito legal para o exercício profissional da docência, assentada em domínios científicos, pedagógicos, políticos, humanos e técnicos específicos ao exercício da função.

No tocante à formação continuada docente, concomitantemente aos enunciados dispersos, encontra-se a regularidade discursiva da formação continuada como um

prosseguimento da formação inicial, ou seja, um acompanhamento da aprendizagem da prática docente visando melhorar a atuação docente em benefício da aprendizagem dos alunos. Com efeito, a formação continuada apareceu como um processo formativo do *fazer pedagógico* docente, que não se restringia a reciclar os professores em serviço, mas promove a qualificação do desempenho de novas funções no contexto escolar (gestão escolar, orientação escolar etc.).

A formação continuada tem seu amparo normativo, conforme já ressaltado na LDBEN (9394/96) e no PNE (2001-2010) e em outros dispositivos, que trazem em seu texto significantes como ‘capacitação’, ‘treinamento’, ‘aperfeiçoamento’, ‘formação permanente’ e ‘formação em serviço’, que fazem referência à formação continuada, mesmo assumindo sentidos e significados diferentes. O Parecer 02/2015 apresenta, de modo objetivo, a concepção e a constituição de formação continuada:

A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente. (BRASIL, 2015, p. 23).

O documento acrescenta, ainda, que, a formação continuada se efetiva pela oferta de atividades formativas diversas, como atividades, cursos de atualização e extensão, cursos de aperfeiçoamento, cursos de especialização, cursos de mestrado e doutorado, que possam agregar “[...] novos saberes e práticas, articulados às políticas e gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de educação básica, em suas diferentes etapas e modalidades” (BRASIL, 2015, p. 23).

A complexidade que contorna a formação continuada a torna foco de grandes debates e discussões que envolvem a qualidade ofertada em instituições formadoras, a valorização dos profissionais, no tocante ao plano de carreira e remuneração; a crítica ao descompasso da formação inicial para a formação continuada; o distanciamento dos conteúdos apresentados nas formações sobre a prática docente, entre outras. Essas realidades enunciativas escavadas foram objetos de preocupação do aludido Parecer que, recorrendo ao Relatório da Diretoria de Formação de Professores da Educação

Básica – DEB (2009- 2013),<sup>63</sup> comungava da ideia de formação continuada como um *continuum*, que se estende ao longo da vida e corresponde às necessidades contemporâneas:

Desse modo, a educação continuada não decorre de um catálogo de cursos prontos, mas de uma concepção de desenvolvimento profissional do professor que leva em conta: (a) os problemas e os desafios da escola e do contexto onde ela está inserida; (b) a necessidade de acompanhar a inovação e a evolução associadas ao conhecimento, à ciência e à tecnologia; (c) o respeito ao protagonismo do professor e a um espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática e (d) o diálogo e a parceria com atores e instituições [...], capazes de contribuir para alavancar novos patamares de qualidade ao complexo trabalho de gestão da sala de aula e da escola. (BRASIL, 2015, 34-35).

Nesse fragmento, o discurso assumido pelo dispositivo legal sobre a formação continuada como um *continuum* busca se distanciar da crítica às propostas educacionais fechadas e aos instrumentais de cursos e de programas de formação continuada dos docentes. Porém há uma preocupação com os processos sociais em que o ser humano está envolvido e que implica o próprio desenvolvimento profissional.

No que concerne à especificidade da formação docente da EJA, uma série de enunciados circulam e deixam claro que, assim como a formação inicial, a formação continuada também insiste no entrelaçamento entre teoria e prática, problematizando e provocando a mudança da prática docente à luz de teoria pedagógica.

Toda formação de educadores em serviço tem por objetivo promover a reflexão que provoque e fundamente a mudança da prática educativa; e configura-se como processo de intercâmbio de perspectivas pedagógicas, o que implica a problematização da prática e a explicação da teoria pedagógica a ela subjacente. (DI PIERRO, 2006 p. 286).

Outros enunciados dão visibilidade à ordem discursiva sobre a necessidade de uma formação continuada em serviço que não seja esporádica e ultrapasse as propostas de cursos de atualização e de treinamento, o que se distancia de uma possível referência à formação permanente defendida por Freire e ao entendimento de formação como um *continuum*, em que há uma conexão com o cotidiano escolar, tendo como referência a

---

<sup>63</sup> Conferir em: CAPES. Relatório de Gestão DEB 2009-2013. Brasília, 2014.

prática docente e o conhecimento teórico e epistemológico. Assim, há um apelo de que a formação continuada precisa ser permanente e sistemática, pelo fato de o tempo implicar o amadurecimento e a sedimentação de competências, de conhecimentos e de valores e atitudes do educador, tão necessários à docência (DI PIERRO, 2006).

Nessa lógica de formação continuada, o legado de Freire sobre a formação permanente aparece como fundamentação de ações para a formação docente da EJA. Esse aparecimento enunciativo compõe uma ordem discursiva pedagógica que evidencia ordens discursivas acadêmicas, principalmente quanto em dispositivos legais.

Outros elementos enunciativos são visualizados na ordem discursiva acadêmica, entre eles, que a formação continuada precisa considerar o educador em suas múltiplas dimensões, desde sua história de vida e a valorização profissional, que devem refletir o possível esvaziamento e o aligeiramento de suas propostas como também a precarização da formação inicial.

Há enunciados que ganham *status* fazendo aparecer a necessidade de considerar as especificidades e as singularidades da EJA na formação docente, cujos correlatos enunciativos indicam a possibilidade de flexibilizar e hierarquizar conteúdos formativos que possam, concomitantemente, promover/preservar a identidade histórica da EJA e evidenciar a relação entre o educador e o educando com o conhecimento e seu aprofundamento.

Se necessário selecionar ou hierarquizar os conteúdos essenciais dessa formação, há que se priorizar aqueles que reforcem a identidade singular da EJA, em especial sua história enraizada na educação popular e na vinculação com os movimentos sociais. Entretanto, é preciso considerar que a identidade singular da EJA não se nutre apenas de história e tradição, mas requer a explicitação da especificidade da relação dos seus sujeitos (educados e educadores) com conhecimento e, portanto, requer adensamento epistemológico do campo pedagógico (PIERRO, 2006, p.287).

Portanto, os conteúdos a serem abordados nas atividades e nos cursos de formação continuada de jovens e adultos poderão ser trabalhados a partir das próprias necessidades e das realidades apresentadas pelos docentes em formação, desde que esses conteúdos contemplem e considerem as especificidades da EJA e que, nesse processo de reconhecimento, o conhecimento epistemológico esteja presente.

### 3.2. A IMAGEM VISUAL COMO CONTEÚDO FORMATIVO DOS EDUCADORES DA EJA

A imagem visual e sua variedade de gênero tornou-se um conteúdo formativo na formação inicial e/ou continuada de professores da EJA, devido às demandas contemporâneas que exigem competências, tanto do educador quanto do educando da EJA, para lidar com a complexidade que envolve as imagens visuais, que estabelecem e determinam relações em sociedade, e os respectivos suportes/aparatos tecnológicos que as produzem e as veiculam.

Essa notoriedade enunciativa aparece nos documentos legais e em textos acadêmicos e educacionais, nos quais atravessa uma ordem discursiva pedagógica sobre o uso da imagem visual como conteúdo formativo, presente em propostas, em atividades e em cursos de formação de educadores da EJA. Essa é uma recomendação/orientação para os docentes se apropriarem dos signos imagéticos visuais, com o propósito de avançar no processo de ensino e aprendizagem e de promover uma leitura por meio da mediação da imagem visual, em que os envolvidos possam usufruir desses recursos visuais em suas relações sociais.

Além da apropriação de leitura da representação dos códigos visuais imagéticos por parte dos docentes e, conseqüentemente, dos alunos, outro aspecto correlacionado ao uso da imagem visual é a capacitação instrumental/técnica dos docentes para usarem os aparelhos/dispositivos tecnológicos, que, regidos com suas respectivas tecnologias (re), produzem essas imagens visuais. Todavia, os enunciados encontram regularidade na ordem discursiva sobre o uso pedagógico das imagens visuais na formação docente, ultrapassando a racionalidade meramente técnica dos recursos tecnológicos na prática docente.

Conforme escavação já exposta na escrita deste texto, a preocupação com a formação docente marca os anos 1990, uma década em que a EJA foi reconhecida com a promulgação da LDB. Porém as condições que viabilizaram essa normativa apontam para eventos anteriores, que fizeram emergir discursos sobre a formação docente e sua relação com as imagens visuais e os recursos tecnológicos. Essa preocupação com a formação docente, ainda “primitiva”, é compartilhada e vivenciada nos países-membros da UNESCO. São constatados enunciados desde a 1ª CONFINTEA (1949), quando ainda não se exigia formação institucionalizada para o docente atuar na Educação de

Adultos e quem participava eram líderes, militantes, voluntários etc. Apesar dessa suposta ausência ou suspensão discursiva na exigência formal com a formação docente, isso não negava sua preocupação e precisão, pois os enunciados mostram que, no desenvolvimento das atividades e das propostas com os jovens e os adultos, emergia a necessidade de formação para o trabalhador educacional, de modo que as ações dos líderes pudessem se alinhar em função da alfabetização/aprendizagem do público:

Alguns membros enfatizavam a necessidade de o trabalhador educacional ter recebido uma boa formação em sociologia e entender o ambiente no qual trabalha, de modo a ser capaz de desenvolver um programa adequado para cada grupo, atraindo todos os níveis de interesse, desde o físico e manipulável até o intelecto e artístico. [...]. Outros consideram que a questão fundamental é coordenar diversas práticas técnicas, como por exemplo, associar a biblioteca ao **cinema**, o esporte ao rádio, utilizando todas as técnicas reconhecidas em seu devido lugar e observando suas limitações. [...]. (IRELAND e SPEZIA, 2012, p. 108, *grifo meu*).

Nessa experiência, embora não haja um consenso entre seus membros, a Comissão enfatiza os signos ‘formação’ e ‘treinamento’ no *fazer* docente, o que denota certa longevidade com a preocupação com a formação docente da EJA, buscando subsidiar os docentes em suas práticas que, conseqüentemente, promoverão a aprendizagem dos alunos jovens e adultos. Nesse caso, o signo ‘cinema’ aparece em meio à reflexão sobre a formação do trabalhador/líder educacional, o que significa que práticas educativas com imagens cinematográficas estavam sendo realizadas com jovens e com adultos e que esse uso, relacionado à formação, estava sendo refletido, questionado, buscando uma alternativa metodológica que apoiasse os jovens e os adultos em suas aprendizagens.

Ressalte-se, todavia, que as experiências com o cinema na Educação de Adultos já eram vivenciadas em países em desenvolvimento e fomentadas e recomendadas pela UNESCO como uma experiência a ser reproduzida em outros países. Além do cinema, o uso do rádio e da televisão com fins educativos impulsionou um avanço considerável da educação a distância no território brasileiro e, em determinados momentos, o uso desses dois meios de comunicação foi menos ou mais intenso, considerando seu processo evolutivo, a funcionalidade e a viabilidade de aquisição nos espaços escolares. Nesse contexto, o uso desses meios de comunicação passou a ser um objeto de

preocupação na formação docente, como conteúdo formativo e despertar do senso crítico, como aponta a 2ª CONFINTEA (1960):

[...] o educador tem o dever de desenvolver o senso crítico e o poder de discriminação. A organização de círculos de estudos e grupos de discussão (como clubes de rádio, clubes de televisão, clubes de cinema etc.) tem um duplo objetivo: **por um lado, ajudar as pessoas e evitar cair sob o feitiço desses meios de comunicação modernos, que podem levá-los à passividade, e por outro, formar o espírito crítico e desenvolver as habilidades de apreciação, que são tão importantes na vida.** (IRELAND, 2012, p. 135, *grifo é meu*)

A conferência recomenda que os educadores de adultos “[...] utilizem plenamente os meios audiovisuais de educação disponíveis, desde cartazes a fotos e filmes à televisão, de acordo com a adequação de cada um desses recursos” (IRELAND; SPEZIA, 2012, p. 135). Os enunciados revelam que, nessa Conferência, houve uma preocupação com a qualificação do pessoal e com a organização sistematizada dos integrantes do movimento de adultos. Por isso foram recomendados formação e treinamento para os líderes, os professores, os voluntários e os demais, o que correlaciona com a possibilidade de essa formação contribuir para o desenvolvimento do senso crítico dos educadores diante dos meios de comunicação, porquanto a própria Conferência possibilita o diálogo e o entendimento das conexões entre a formação do educador e o uso de imagens visuais.

Essa preocupação da Conferência com o senso crítico do docente em relação aos meios de comunicação de massa é fruto da expansão desses meios vivenciada na última década, quando se recomenda atribuir a devida importância à influência da Mídia de massa e se estimulam a apreciação crítica e a discriminação entre o público, além de estreitar laços, para colaborar com os controladores de meios de comunicação, no tocante a sua utilização com vistas à educação de adultos.

A incursão arqueológica demonstra que essa necessidade e recomendação da formação docente atravessam diferentes períodos e contextos de nossa história educacional, em que as imagens visuais são usadas nos espaços educativos conforme a disponibilidade dos artefatos da época, que, progressivamente, foi mudando e inovando alguns dispositivos/suportes, à proporção que os avanços tecnológicos se intensificavam. Devido ao ritmo vertiginoso desses avanços tecnológicos, principalmente do computador e da internet, houve um verdadeiro *boom* de imagens

visuais circulando em diferentes espaços da sociedade e interferindo no modo de viver das pessoas.

Os enunciados escavados no Parecer 11//2000 formam a ordem discursiva sobre a latente preocupação com a formação docente da EJA, que, correlacionada ao uso da imagem visual, mediado por suportes tecnológicos, revela as imagens visuais que marcaram determinada época e contexto no processo de escolarização.

Por isso, ao lado da maior preocupação com a profissionalização de docentes da EJA, a luta por essa escolarização sempre esteve associada, respeitadas as épocas, ao “**cinematógrafo**”, às “escolas itinerantes”, às “missões rurais”, à “radiodifusão”, aos cursos por “correspondência”, “aos discos”, às “**telessalas**”, aos “**vídeos**” e agora ao “**computador**”. A superação (e não sua negação) da distância sempre foi tentada como meio de presença virtual entre educadores e educandos. A formação de docentes da EJA, com maior razão, deve propor o apropriar-se desses meios. (PARECER, 11/2000, p.59, *grifo nosso*):

Os signos enunciativos *cinematógrafo*, *telessalas* e *vídeos*, que acondicionam em seus suportes tecnológicos as imagens visuais, fazem parte de um momento singular de desenvolvimento da proposta pedagógica da EJA no Brasil, em que o *computador* é considerado como o divisor ou corte temporal, por causa de sua inserção na contemporaneidade.

Nessa ordem, as imagens televisivas (telessalas), as cinematográficas (cinematógrafo) e as de vídeos são consideradas elementos integrantes do processo de formação dos docentes da EJA, porquanto acompanham a preocupação com a formação docente, como um recurso de instrumentalização e de luta dos profissionais da Educação no processo de escolarização, em que esses profissionais adotavam os possíveis recursos visuais disponíveis em cada época: “[...] Recientemente, la televisión y los videos se están constituyendo en eficaces medios para la capacitación de los docentes” (UNESCO, 1999, p. 50). O uso dessas imagens visuais estava condicionado ao período em que se encontrava a sociedade, com seus limites e possibilidades de explorar no espaço da escola e da sociedade, que eram determinados tanto pelo próprio aparato tecnológico quanto pelo discurso em voga.

O enunciado “propor e apropriar-se desses meios”, no fragmento em tela, recomenda que é os cursos de formação dos docentes devem usar pedagogicamente os recursos tecnológicos que veiculam imagens visuais. Essa recomendação para os docentes significa que é preciso reconhecer a funcionalidade dos meios tecnológicos no



espaço escolar e adotá-los frequentemente em sua prática educativa e pedagógica, como também disseminar e socializar propostas que contemplem o uso das imagens visuais no ambiente da escola.

Portanto, esses gêneros visuais apontam para a trajetória e o desenvolvimento dessas linguagens visuais ao longo da sociedade e sua importante usabilidade em processos educativos e pedagógicos, o que demonstra sua evolução tecnológica e funcional. Os enunciados dispersos apresentam uma regularidade, cuja função correlacional estabelecida constitui a ordem discursiva sobre a presença das imagens visuais nos processos de escolarização dos jovens e adultos e sua necessidade de se apropriar desses recursos imagéticos na formação dos docentes da EJA, para romper barreiras que dificultam a escolarização do público da EJA.

No incurso dessa descrição arqueológica, as redes de enunciados percorridas demonstram a presença da imagem visual no correlato “código” e “linguagem”, que aparece na Resolução nº 1/2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. O documento traz, em Art. 17 e no inciso IV, uma reflexão sobre a formação inicial e continuada de profissionais para a Educação de Jovens e Adultos, em que reforça a necessidade de utilizar “[...] métodos e técnicas que contemplem códigos e linguagens apropriados às situações específicas de aprendizagem” (BRASIL, 2000, p. 03).

Nesse fragmento, a presença da imagem visual é reconhecida pela existência relacional dos signos “códigos” e “linguagens”, que devem fazer parte da prática pedagógica do educador da EJA. Os códigos e as linguagens, compreendidos como imagens visuais, são conteúdos de formação docente recomendados no ordenamento jurídico, o que significa, enunciativamente, que as imagens visuais devem compor as propostas curriculares da EJA, e o educador deve ser o promotor na efetividade dessas propostas e mediador na relação entre o conhecimento e aprendizagem visual e o aluno.

A imagem visual, compreendida nos signos “código” e “linguagem”, indica que a linguagem é uma manifestação humana e social que contempla a fala, a escrita e a imagem e que os códigos compreendem os signos e os símbolos que, de forma codificada e através de convenção, representa uma mensagem, sendo uma linguagem. Desse modo, os signos “linguagens” e “códigos” são uma expressão e representação da imagem visual.

Nessa ordem enunciativa, a utilização da imagem visual viabilizada por métodos e técnicas, na formação inicial e continuada dos docentes, deve levar em consideração situações peculiares que requeiram aprendizagens também específicas para os alunos, portanto, a exigência da competência docente para usar a imagem visual no espaço da EJA tem como produto final a aprendizagem do aluno. Porém esse uso deve ser adequado para situações específicas que requerem determinada aprendizagem.

Em relação ao uso de imagens como exigência na formação inicial superior dos docentes da EJA, a Resolução CNE/CP nº 1/ n. 1, de 15/5/2006, que Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia - Licenciatura, faz referência às linguagens e aos meios de comunicação nos processos didático-pedagógicos. Em seu Art. 5º, inciso VII, está previsto que o egresso do Curso de Pedagogia deverá estar apto a: “relacionar as linguagens dos meios de comunicação à Educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas”. No contexto da ordem enunciativa em questão, a imagem visual, compreendida como uma linguagem imagética (re) produzida e veiculada pelos meios de comunicação tecnológicos, ocupa uma posição de estreita relação com a educação e os processos didático-pedagógicos que envolvem a docência, em que deve haver o domínio desses recursos tecnológicos, em conformidade com as aprendizagens significativas a serem erigidas pelos alunos. Portanto, o uso educativo da imagem visual, por meio das tecnologias, é um potencial pedagógico para construir aprendizagens significativas.

Esse domínio das linguagens e de tecnologias no exercício da docência é uma exigência contemporânea que está correlacionada a outras dimensões que compõem o *fazer* docente. A apropriação de competências sobre o funcionamento das tecnologias e suas linguagens por parte dos profissionais do Magistério é de grande valia, pois empodera sua performance profissional, aprimora sua prática pedagógica e amplia seus horizontes acerca do mundo.

§ 2º No exercício da docência, a ação do profissional do magistério da educação básica é permeada por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio de sólida formação, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas **linguagens, tecnologias** e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional. (BRASIL, 2015, p. 3, *grifo meu*).

Nesse aspecto, evidencia-se uma relação enunciativa entre formação docente, tecnologias e linguagens, correlacionada às imagens visuais. Em outros termos, as tecnologias produzidas nas áreas da comunicação e informação (que têm uma linguagem específica, conforme o dispositivo tecnológico), a linguagem, com suas formas e conteúdos (que compreende a visual), e a formação docente (que exige saberes práticos e teóricos), quando correlacionados ao uso pedagógico das imagens visuais, compõem um emaranhado enunciativo que faz germinar a ordem discursiva sobre a imagem visual tecnológica na formação docente.

Essas inovações tecnológicas, que se difundiram amplamente em nossa sociedade, como o computador e a internet, que possibilitam uma intensa criação e circulação de imagens visuais, demonstram a necessidade da formação digital, que deve ser contemplada nos cursos e nas atividades de formação inicial e continuada dos docentes da EJA: “[...] Estimular, na formação docente inicial e continuada, a formação digital” (BRASIL, 2009, p. 49).

Ao fazer referência às TICs, a presença das imagens visuais é acionada e confirmada pela diversidade de suportes midiáticos que a compõem. As TICs são consideradas um conjunto de tecnologias que se convertem em diversas multimídias, como rádio, telefone, televisão, internet, pendrive, microcomputadores, DVD e outros, que estão em diferentes contextos, facilitando nossos processos de informação, comunicação e interação. E nesses suportes tecnológicos são conservados e transmitidos o texto, o som e a imagem visual.

O crescimento das tecnologias e sua inserção nas diferentes e diversas práticas sociais cotidianas dos sujeitos, incluindo a área do mundo trabalho, do lazer, dos estudos etc., tem impulsionado mudanças no modo de viver das pessoas. Nessa conjuntura, tem imposto novos ritmos de ensino e de aprendizagem, e no contexto escolar, implicando na elaboração de políticas públicas educacionais e, conseqüentemente, no fazer pedagógico dos profissionais da Educação que lidam com diferentes faixas etárias, em especial, jovens e adultos que estão imersos em diferentes ambientes e grupos sociais (trabalho, amigos, esporte, religião), que recorrem diariamente a essas tecnologias.

Nesse aspecto, a Constituição Federal, em seu artigo 218, parágrafo 3 incentiva e promove o uso das tecnologias na educação: “[...] o Estado apoiará a formação de recursos humanos nas áreas de ciência, pesquisa e tecnologia, e concederá aos que delas

se ocupem meios e condições especiais de trabalho”. Além da CF, a LDBEN nº 9394/96, em seu Art. 61, destaca sobre a formação:

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância.

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação à distância.

Imersos nessa realidade contemporânea e amparados pela legalidade do Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, cujo Artigo 1º estabelece a educação a distância como modalidade educacional, enunciados escavados demonstram a relevância das TICs na proposta da EJA/EAD, no artigo 9º da Resolução nº 3, de 15 de junho de 2010, que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos:

VI - Tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, a EAD deve ser desenvolvida em comunidade de aprendizagem em rede, com aplicação, dentre outras, das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na “busca inteligente” e na interatividade virtual, com garantia de ambiente presencial escolar devidamente organizado para as práticas relativas à formação profissional, de avaliação e gestão coletiva do trabalho, conjugando as diversas políticas setoriais de governo (BRASIL, 2010, p, 03).

Os requisitos e os parâmetros de funcionamento dos cursos na modalidade EAD/EJA estão assentados no reconhecimento de que o ambiente virtual é um espaço de aprendizagem e de efetiva interatividade em rede, que conecta os sujeitos entre si e o conhecimento. É uma virtualidade aliada ao ensino presencial. Essa notoriedade enunciativa denota uma educação mediada por TICs realizada em ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), onde os educadores precisaram de formação específica para lidar com as TICs e oportunizar ao aluno um ensino inserido no contexto da cultura das imagens das tecnologias.

Os signos enunciativos “interatividade virtual” e “busca inteligente”, que compõem um vocabulário peculiar desse complexo que envolve as novas tecnologias, significa usar os recursos tecnológicos com intencionalidade educativa, tendo em vista aprendizagens colaborativas, quando construídas pela interatividade virtual. A “busca inteligente”, mediada pelos recursos tecnológicos, significa mergulhar nos mares da interação e da virtualidade, para selecionar e filtrar informações que sejam significativas

e deem resultados satisfatórios e úteis no âmbito social e educacional, em que as aprendizagens oportunizadas poderão nortear os navegantes em diferentes dimensões de sua vida, proporcionando o seu bem-estar no mundo.

A congruência dos signos ‘imagens visuais’, ‘ambiente virtual’ e ‘tecnologias da informação e comunicação’ são recursos pedagógicos da prática docente que potencializam o processo de aprendizagem dos alunos, devido à amplitude de seus fenômenos e das determinações na vida das pessoas.

Na contemporaneidade não se pode descartar o ambiente virtual multimídia e o papel das tecnologias da informação e da comunicação (TICs) como recursos pedagógicos à ação do professor, pelo que têm possibilitado ao desenvolvimento de processos de aprendizado, ao acelerarem o ritmo e a quantidade de informações disponibilizadas, ao favorecerem o surgimento de novas linguagens e sintaxes, enfim, ao criarem novos ambientes de aprendizagem que podem ser postos a serviço da humanização e da educação de sujeitos. Vai-se do real ao virtual, do analógico ao digital, educam-se novos gostos, escolhas, percepções para a qualidade da imagem, do movimento, da capacidade de alcançar regiões e locais remotos nunca dantes imaginados, em tempo real, sem defasagens que lembrem distâncias e longas esperas. (BRASIL, 2016, p. 33)

No fragmento, o emaranhado enunciativo entre o real e o virtual e o analógico e o digital alerta sobre a complexidade que envolve esses fenômenos, que influenciam o modo de viver das pessoas e impactam em seus comportamentos, preferências, posicionamentos, atitudes e aprendizagens, portanto, são recursos/conteúdos integrantes da prática docente.

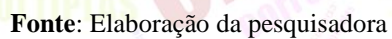
Considerando a necessidade contemporânea de lidar com as TICs e suas implicações no modo de viver das pessoas, a formação tecnológica dos docentes da EJA passou a ser um compromisso firmado na agenda da educação até o ano 2030, conforme consta no documento ‘Declaração de Incheon e Marco de Ação’ para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4, que visa “[...] Oferecer aos professores as habilidades tecnológicas adequadas para lidar com TIC e redes sociais, bem como habilidades de alfabetização midiática e pensamento crítico [...]”. (UNESCO, 2017, p. 55).

Portanto, os enunciados que cruzam esse documento sinalizam um possível vislumbre do uso das imagens visuais tecnológicas nas práticas docentes, nas próximas décadas, haja vista a relevância e o comprometimento do referido documento diante da

oferta de habilidades que irão compor a formação tecnológica dos professores. E ainda, aliada a essa formação tecnológica, que envolve as habilidades técnicas, também aparece a alfabetização midiática<sup>64</sup> e o pensamento crítico, como possibilidades de oferecer ao docente habilidades reflexivas/interpretativas e mudanças de atitudes frente às informações veiculadas. Mídia o que demonstra um avanço nos processos de formação dos professores, o que poderá interferir em sua práxis junto aos estudantes da EJA.

---

<sup>64</sup> A UNESCO lançou, em 2013, a proposta *Alfabetização midiática e informacional: currículo para formação de professores*, com o objetivo de ser uma fonte de referência para integração da Alfabetização Midiática e Informacional (AMI) na formação de professores. Conferir e aprofundar em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/communication-and-information/digital-transformation-and-innovation/media-and-information-literacy/>



Os enunciados arqueológicos denotam que a trajetória histórica da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil é marcada por tensões, mobilização e participação de diferentes atores sociais em busca do direito a uma educação de boa qualidade, ofertada pelo Estado. Outrora, ao público da EJA foi negado o usufruto do bem social e cultural da leitura e da escrita, a que teve um acesso mínimo, o que abalizou uma linha divisória entre os brasileiros alfabetizados/analfabetos, que os condicionou uma situação de desrespeito, de marginalidade e de exclusão do exercício efetivo de sua cidadania.

A educação e a cidadania são direitos basilares intrínsecos à condição dos indivíduos para que possam conviver em sociedade. Então, a negação desses direitos fere sua dignidade e sua vida, porquanto os coloca em uma posição de inferioridade no grupo social, o que poderá afetar negativamente sua vida e impedir que tenham perspectivas de melhorar, como indivíduos, nos mais diversos sentidos. Nessa perspectiva, a alfabetização/escolarização poderá propiciar condições para usufruto da cidadania em suas possíveis facetas, e a própria educação ofertada é um exemplo de cidadania já conquistada. Assim, [...] “a busca da alfabetização ou da complementação de estudos participa de um projeto mais amplo de cidadania que propicie inserção profissional e busca da melhoria das condições de existência. [...]” (BRASIL, 2000, p. 61-62).

A ordem geral do discurso sobre a EJA apresenta a educação como um direito social integrado ao conjunto de direitos do cidadão e, ao mesmo tempo, como um instrumento necessário à sua luta pela conquista da cidadania, porque se relaciona com a formação do ser humano. Assim, o par educação-cidadania tem um status relevante, que alimenta a promoção da participação do ser humano na sociedade.

Não dá para dizer que a educação crie a cidadania de quem quer que seja. Mas, sem a educação, é difícil construir a cidadania. A cidadania se cria com uma presença ativa, crítica decidida, de todos nós com relação à coisa pública. Isso é difícilíssimo, mas é possível. A educação não é a chave para a transformação, mas é indispensável. A educação sozinha não faz, mas sem ela também não é feita a cidadania. (FREIRE, 1995, *apud* PONTUAL, 2005, p. 96).

Na perspectiva discursiva, constato que a formação da cidadania é um dos elementos constitutivos da Educação de Jovens e Adultos, nitidamente expressa, por exemplo, nas funções reparadora, equalizadora e qualificadora da EJA, que são assumidas como um horizonte a ser garantido por meio de políticas públicas específicas



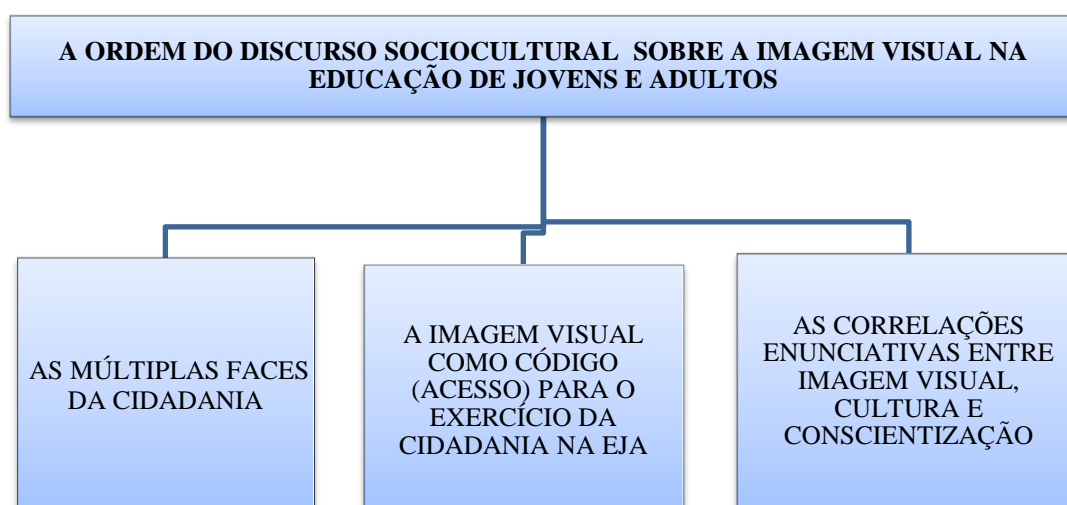
e efetivas de direito: o direito a uma escola de boa qualidade. Vale frisar, nessa linha de entendimento, que a perda do acesso aos códigos relativos à leitura e à escrita significa uma afronta à cidadania. Assim como a cidadania é um constituinte da proposta da EJA, a essa modalidade de ensino também é constituinte da formação da cidadania, porque que a educação é um direito social, logo, há uma inter-relação, um movimento dialético de interdependência entre o par cidadania-educação, em função da promoção dos direitos individuais e coletivos dos cidadãos.

No seio da multidimensionalidade da cidadania, revestida do status de direito, aparece o uso das linguagens visuais, cuja especificidade de seus códigos e símbolos visuais proporciona a ampliação e o aprofundamento da leitura e da compreensão do mundo e estimula a participação do indivíduo na vida social. Nessa dinâmica de coexistência entre educação e cidadania, a imagem visual aparece como um código de acesso à cidadania na Educação de Jovens e Adultos.

Coadunada de modo enunciativo com a cidadania, a cultura aparece na ordem social, em que as imagens visuais são utilizadas e difundidas através dos meios de comunicação e das Tecnologias da Informação e da Comunicação, ocupando posição e função diferenciada a depender dos processos culturais midiáticos e educacionais, o que pode implicar a formação da consciência e a valorização da cultura visual dos jovens e adultos da EJA. Portanto, “A educação facilita o diálogo intercultural e fomenta o respeito pela diversidade cultural, religiosa e linguística, aspectos vitais para alcançar a coesão e a justiça social.” (UNESCO 2017, p. 26).

Os correlatos enunciativos entre cidadania e cultura que fizeram aparecer a ordem sociocultural sobre a imagem visual na EJA podem ser visualizados no esquema a seguir:

**Esquema 04** – Mapeamento da imagem visual na ordem do discurso sociocultural da Educação de Jovens e Adultos



**Fonte:** Elaboração da pesquisadora.

#### 4.1 AS MÚLTIPLAS FACES DA CIDADANIA

Na contemporaneidade, a cidadania aparece de modo recorrente em diferentes modalidades discursivas (jurídica, social, cultural, econômica, educacional) como estratégia de fortalecimento da garantia dos direitos do ser humano. Essa recorrência, carregada da afirmação dos direitos, tem seu aspecto fundante na redemocratização do país e na promulgação da Constituição Federal de 1988. Porém a cidadania contempla, em seu âmago, processos contraditórios vivenciados em diferentes momentos da história brasileira, em que severamente foram negadores de direitos, tão essenciais ao ser humano, como exemplo do direito a educação.

Na escavação arqueológica, alguns signos aparecem para designar determinado tipo de cidadania, como cidadania plena, cidadania ativa, cidadania universal, cidadania coletiva, cidadania multicultural e cidadania moderna etc., que podem variar no aspecto semântico, prático e simbólico. Outra ocorrência enunciativa diz respeito à possibilidade de, em algumas vezes, haver mudança no vocábulo, porém o sentido de cidadania continua, ao defini-la como um conjunto de direitos civis, sociais e políticos. Essa variação poderá ocasionar certa naturalização ou esvaziamento do termo, o que requer explicitação cuidadosa do conceito.

Essa variação de vocábulos está relacionada à pluralidade dos significados construídos em torno da cidadania na história da humanidade, que inicialmente, remete ao conceito clássico de cidadania outorgada no mundo antigo, a Grécia. O aparecimento do termo cidadania remete à participação política do cidadão “Com efeito, ser cidadão é participar ativamente da vida da cidade, isto é, da *polis*. Ser cidadão é, pois, agir politicamente, quer dizer, agir segundo as exigências próprias da vida na cidade” (SAVIANI, 2001 *online*). Nessa perspectiva, a cidadania era concebida como algo coletivo, pois a sociedade era centrada na cidade, logo, os direitos atribuídos ao cidadão eram direitos da cidade, e o cidadão vivia em prol das demandas da cidade.

Se, na antiguidade, a cidadania era o centro da identidade coletivo do cidadão, na Modernidade, o movimento é contrário, porquanto há sobreposição da identidade individual. Essa centralidade no indivíduo é assinalada pela Declaração Francesa de 1789, em que os liberais orquestram uma revolução contra o Absolutismo e apresentam a cidadania liberal, pautada na liberdade e na igualdade de direitos dos indivíduos amparados pelo Estado. A cidadania pautada nos direitos civis se instaurava sob os argumentos da burguesia a favor do individualismo, da igualdade e da liberdade.

Os enunciados demonstram que o reconhecimento dos direitos civis (liberdade e igualdade) viabilizaram os caminhos para a conquista dos direitos políticos e conferiu aos indivíduos os direitos de escolher e de participar da vida social, suscitando lutas sociais, com o objetivo de melhorar as condições dos trabalhadores e questões relacionadas à saúde, à educação etc. Esse movimento de luta e de reivindicação dos direitos políticos, que envolvia habitação, greve, segurança, saúde etc., também desencadeou a conquista pelos direitos sociais, que eram assegurados por um Estado de Bem-estar Social, sendo o provedor social. Portanto, a história da cidadania moderna é marcada pela atuação do Estado moderno, que produz e institui deveres e direitos ao cidadão:

Assim, o pleno gozo dos direitos e, do mesmo modo, o cumprimento dos deveres, se dão sob a vigilância do Estado onipotente, que mantém o monopólio do uso da força em nome da lei. É uma relação, sem dúvida, sempre desigual. Ou seja, o cidadão é sujeito passivo de direitos e deveres. O Estado é o sujeito ativo definidor dos direitos e deveres. (MUNARIM, 2005, p.53)

Esses eventos históricos, que envolviam os direitos civis, políticos e sociais, passaram a ser um objeto de domínio das ciências sociais, que desenvolveram um

estudo clássico, intitulado *Cidadania*, em que se destacou a obra de T. H. Marshall,<sup>65</sup> no meio do Século XX, que estabeleceu uma tipologia dos direitos: os civis, os políticos e os sociais.

Portanto, uma rede de acontecimentos históricos viabilizou as condições de existência material para o aparecimento do significante cidadania, a qual se constituía sob o tripé dos direitos civis, políticos e sociais. Todavia, cabe uma ressalva enunciativa de que esse modelo de cidadania não poderá ser compreendido como algo imutável, em que o gozo de um direito pressupõe, necessariamente, o outro, mas se devem considerar as reais necessidades e os contextos de uma sociedade onde a cidadania se efetiva na multiplicidade de demandas. Nesse caso, a depender das demandas sociais, determinados direitos poderão aparecer mais do que outros e haverá uma singularidade de direitos, porém sem perder de vista sua possível articulação, já que podem compor um conceito de cidadania singular de determinado momento histórico.

Ainda analisando a cidadania, no contexto do Estado Moderno, a posição ocupada pelo cidadão era de disputas e de enfrentamento pelos direitos, ideologicamente, providos pelo Estado, cujo processo contraditório “[...] surgiu para atenuar as crises cíclicas do capitalismo. Mas, ao fazê-lo, destrói a unidade da burguesia, [...]” (MUNARIM, p. 44) abre caminhos para questionamentos e críticas acerca de sua incapacidade de satisfazer às demandas emergentes e sobre a promoção da cidadania, fazendo aparecer novos movimentos sociais: [...] “Nele se aguçam os elementos contraditórios da sociedade dividida em classes segmentos de classe.” [...] (MUNARIM, 2005, p. 44). Esse processo de luta e de contestação do modelo de cidadania marca uma nova concepção de cidadania no cenário brasileiro, que, a partir de 1970, passou a vivenciar novas mudanças de paradigma.

Assim, o Estado de Bem-estar, provocado pela política social do liberalismo, foi substituído pelo capitalismo globalizado, em que o neoliberalismo instaura um complexo processo de reestruturação social em relação à garantia dos direitos:

Faz parte da estratégia neoconservadora a defesa da globalização dos mercados e das reformas estruturais dos Estados-Nação. Essas, talvez, sejam as marcas mais profundas da ideologia da moda, produtora da

---

<sup>65</sup> Aprofundar o contexto em que a cidadania se constituía sobre o tripé dos direitos civis, políticos sociais: Disponível em <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/cd/article/viewFile/3451/2072>. Acesso em 20. Dez.2018.

exclusão social, que está sendo chamada de neoliberalismo. Na perspectiva do neoliberalismo, ao mesmo tempo em que se defende a globalização dos mercados, se propõe a aparente antítese da (re) valorização do local, do comunitário. (MUNARIM, 2005, p. 45).

Essa nova reconfiguração do Estado-Nação para o Estado neoliberal, que controla a economia, através da globalização dos mercados, prega uma cidadania para consumo ou “direitos do consumidor”, “uma cidadania universal”, que gera efeitos nefastos à sociedade e produz exclusão, o que faz emergirem novos movimentos sociais e atores em luta.

Antes de mostrar os enunciados relacionados aos movimentos de luta pela cidadania, a partir dos anos 1970, convém fazer um registro de acontecimentos que anteciparam esse período, que denotam a recusa da cidadania e impedem o usufruto dos direitos civis, políticos e sociais. Nessa perspectiva analítica, enunciados dispersos encontram regularidade na emergência da ordem discursiva sobre a história da sociedade brasileira, marcada pela privação do exercício da cidadania, em que processos de escravidão, de colonização, de exclusão, de opressão, de ditadura e de corrupção compuseram o cenário brasileiro.

Assim, os enunciados reportam para acontecimentos de cidadania negada, desde o Brasil Colônia (1500-1522), quando a “descoberta” do território brasileiro pelos portugueses, na verdade, camuflava um processo de “conquista/invasão/exploração” das riquezas do Brasil. Além, disso, constata-se uma supremacia de cultura europeia em detrimento da cultura dos índios, que foram submetidos aos costumes europeus, como a catequização.

Outra questão evidente no enunciado da negação da cidadania foi o processo de escravidão dos negros vivenciada no Brasil, que iniciou, ainda no Brasil colonial, quando se utilizava a mão de obra escrava para trabalhar nas colônias. Os negros vindos da África, com uma parcela dos nativos, foram submetidos ao regime de escravidão e a condições sub-humanas, com maus-tratos, castigos severos e, até, a morte. A abolição da escravatura foi marcada em 1888, em decorrência de pressões externas. O negro teve sua dignidade humana mutilada, sua cultura e religião excluídas, e sua condição econômica furtada.

Nessa trajetória da história do Brasil, vários acontecimentos sociais demonstraram a negação da cidadania em direitos sociais, civis e políticos das pessoas,

desde o Período Colonial até o Republicano, que desencadearam várias formas de lutas, reprimidas por estarem na contramão da ordem vigente.

Nessa perspectiva, um acontecimento marcante da negação da cidadania na História no Brasil foi o período da Ditadura Civil Militar (1964-1985), em que o Brasil sofreu um golpe através dos Atos Institucionais<sup>66</sup>, que suspenderam os direitos políticos dos cidadãos. Nesse período, o país vivenciava um aumento da crise política e das tensões sociais, momento oportuno para tomada de poder por parte das forças militares. Em consequência desse golpe, o Brasil vivenciou um momento de repressão severa, em que os meios de comunicação foram censurados, vozes foram caladas, movimentos considerados subversivos foram suprimidos, instituições foram extintas, cidadãos tiveram sua nacionalidade negada, sendo alguns exilados para outros países (conforme já exemplificado o caso de Paulo Freire), outros perseguidos e presos e até mortos.

Enunciados postos em evidência mostram uma ordem discursiva contrária ao discurso repressor da Ditadura Militar, os movimentos de resistência, que, considerados subversivos, lutavam para o fim do regime, buscando regatar a cidadania negada. E no final década de 1970, o regime militar apresenta primeiros sinais de sua fragilidade, em que um momento de transição democrática se instala, e nesse contexto, também se inserem os movimentos de luta contra as formas de negação da cidadania orquestrada ideias da lógica da globalização. Nessa ocasião, emergem os movimentos de luta progressista contra a opressão, a injustiça e a desigualdade, para defender os excluídos da sociedade, tendo Paulo Freire como um dos representantes dessa ala progressista, que denunciava toda forma de opressão, resgatando a esperança da cidadania.

[...] Nos anos 70 e até a metade de 1980, era consensual que se deveria construir um contra poder popular, uma força popular, independente do Estado. [...]. Ao longo dos anos 80, com a transição democrática, os movimentos passaram a ser interlocutores privilegiados com o Estado e foram mudando sua postura. (GOHN, 2003, p. 32-33).

---

<sup>66</sup> Os Atos Institucionais foram elaborados pelo Regime Civil Militar, durante o período de 1964 a 1969, com o objetivo de impor e de legitimar as ações políticas nacionais dos militares. Os dezessete Atos Institucionais, através de normas e de decretos, impunham-se à constituição vigente, o que resultava na negação/cassação de direitos básicos do cidadão, perseguições e prisões ilegais e na prática de tortura. Conferir em: <http://www4.planalto.gov.br/legislacao/portal-legis/legislacao-historica/atos-institucionais>

Os movimentos sociais populares progressistas tiveram uma participação determinante na conquista da cidadania brasileira, mas, ao longo dos anos, foram se modificando, sofrendo crises internas, conforme a dinâmica social. Contudo, os movimentos sociais foram se renovando e aparecendo com novas demandas relacionadas às questões éticas ou à valorização da vida humana, o que caracteriza mais um movimento de luta pelos direitos negados, decorrentes da estrutura excludente de políticas de Estado. Nesse aspecto, a luta pelas novas demandas se caracteriza como uma nova perspectiva de cidadania, cuja concepção é pautada a própria existência humana e em sua dignidade.

A Constituição Federal de 1988, conhecida como Constituição Cidadã, significou um momento nevrálgico para a conquista de novos direitos, em que processos de redemocratização e de participação acenderam a possibilidade de o cidadão se afirmar na sociedade. Nesse contexto, os enunciados apontam que essa cidadania contemporânea ganhou um caráter mais consciente e participativo do indivíduo e apareceu na Constituição como um dos princípios fundamentais, um direito intrínseco ao ser humano. E o preparo para o exercício da cidadania contemporânea foi concedido à educação, segundo o Art. 205, que estabelece: “A educação, como um direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988).

Diante desse feixe de conexões discursivas, viabilizadas pelos acontecimentos não discursivos, nota a evidência de uma multiplicidade de significados atribuídos à cidadania, que aparecem no percurso da história com diversas faces sociais, que correspondem a determinados contextos que merecem a devida explicitação para o seu reconhecimento. Todavia, há uma regularidade enunciativa que aciona e correlaciona o signo “ativo” à “participação” do cidadão e à conquista de direitos [...] “Cidadania ativa significa direito de participar da construção dos próprios e novos direitos, através da democracia direta, com participação do cidadão individual e, principalmente, coletivo.” [...] (MUNARIM, 2005, p. 57).

Considerando o exposto, verifico uma ordem discursiva que põe em movimento uma regularidade - a de que a cidadania representa a conquista dos direitos sociais, civis e políticos - que permitem aos indivíduos participarem ativa e conscientemente dos processos da vida em sociedade, usufruindo dos bens culturais construídos pela

humanidade. Além disso, a cidadania aparece, na contemporaneidade, sob múltiplas faces e significados a depender das perspectivas teóricas, dos contextos sociais, das instituições e grupos que as engendram, em que os cidadãos participam coletivamente de mobilização e luta em busca da garantia dos direitos das categorias sociais, conjecturando assim uma cidadania ativa e coletiva.

#### 4.2 A IMAGEM VISUAL COMO CÓDIGO (ACESSO) PARA O EXERCÍCIO DA CIDADANIA NA EJA

Nesta investigação, a análise demonstrou a relação estreita entre cidadania e educação, esta última como um direito social e responsável pela promoção da primeira. Nessa dinâmica, cidadania e educação caminham numa mesma direção, que é a promoção do desenvolvimento do ser humano em sociedade, em que desafios são impostos para a conquista desses bens sociais e requerem a participação ativa e interventiva dos cidadãos nos processos de decisões na vida do Estado. Nesse sentido, a participação do indivíduo na vida social, política, econômica e cultural, por meio da organização e da mobilização das conquistas dos seus interesses coletivos, é ponto nevrálgico para transformar a sociedade em que seus direitos lhes foram negados, e o exercício da cidadania foi comprometido. A EJA, como uma modalidade integrante da educação básica, poderá proporcionar canais e promover condição para a participação ativa da sociedade do seu público específico.

Nesse contexto, a Educação de Jovens e Adultos apresenta sua concepção como um direito, em cujo processo de conquista de direitos a cidadania ocupa uma posição de protagonista e, ao lado da educação, busca promover a participação do indivíduo na sociedade:

EJA é um direito; é a chave para o Século 21; é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça. (IRELAND e SPEZIA, 2012, p.215).



Nesse fragmento, a educação aparece como chave de entrada para o Século XXI, o que significa afirmar, enunciativamente, que esse século encontra-se em estado “fechado”, sob uma condição de manifestação, de descobertas, de acesso, que precisará de um dispositivo para ser acionada. E nesse caso, a educação é dispositivo de entrada ao Século XXI que, deve promover a participação dos indivíduos em sociedade para um efetivo exercício da cidadania. Assim, o Século XXI, considerado o Século Moderno, impõem aos indivíduos impedimentos de acesso a sua cidadania, negando seus direitos, principalmente, aos sujeitos da EJA, que já se encontram desprovidos do código da escrita. E esses jovens e adultos que já se encontram em condição de exclusão do processo de escolarização, decorrentes de desigualdades socioeconômicas existentes na sociedade brasileira, terão ainda mais sua cidadania negada, com marginalização de outros direitos fundamentais a vida e a participação social, resultante das novas demandas impostas pelo processo de modernização e globalização do Século XXI, interferindo em todas as dimensões da vida individual e coletiva do cidadão.

Nessa lógica, a EJA é interpelada a revisitar suas propostas e reestruturá-las para promover o desenvolvimento do cidadão diante das exigências da nova ordem mundial globalizada, de modo que os direitos inerentes à cidadania possam ser preservados. Desse modo, a Educação de Jovens e Adultos é chave para o enfrentamento das desigualdades e da exclusão social, porquanto cria alternativas pedagógicas, metodológicas e didáticas pra alcançar processos inclusivos e emancipatórios contra a dominação instalada pela globalização econômica, a hegemonia do capital e suas variações.

Quanto à alfabetização, exige também revisão conceitual, pelo que significa, em sociedades grafocêntricas, saber ler e escrever para exercer a cidadania, o que exige concepções que ultrapassam o processo inicial de alfabetização, não restrita ao mecanismo da leitura e da escrita, mas assumida, freireanamente, como atividade política e como ação cultural. (PAIVA, 2004, p. 143).

Por outro lado, a notoriedade da negação do exercício da cidadania, por meio da centralidade no código da escrita na sociedade, correlaciona-se com vários domínios e, em particular, os domínios da Comunicação Visual, das tecnologias da informação e/ou da Cultura Visual, devido à possibilidade de a imagem visual representar um código de acesso para o exercício da cidadania dos jovens e dos adultos, através da mediação desses aparatos audiovisuais. Essa possibilidade é ventilada e referenciada, por causa da

proliferação de códigos visuais ou imagens visuais decorrentes dos avanços das TICs e dos processos da globalização na contemporaneidade.

Nas rápidas transformações que caracterizam a sociedade do conhecimento dos dias atuais, o uso progressivo de novos e inovadores meios de comunicação faz com que as exigências em termos de alfabetização estejam em expansão constante. Para sobreviver no mundo globalizado de hoje, tornou-se necessário, para todos, aprender novas habilidades e desenvolver a capacidade de localizar, avaliar e usar informações de forma eficiente e múltipla. (PAIVA, 2004, p. 164).

Esses acontecimentos formam um emaranhado de relações e correlações enunciativas que fazem aparecer uma ordem discursiva sociocultural de que a leitura das imagens visuais aciona múltiplos e diferentes conteúdos, capazes de desenvolver processos de aprendizagem e, conseqüentemente, de se tornar canais de participação do cidadão na sociedade. Nesses moldes enunciativos, a alfabetização e a escolarização de jovens e adultos devem ser compreendidas como um processo permanente e contínuo de apropriação de diferentes códigos, necessários à comunicação e às práticas sociais e, conseqüentemente, imprescindíveis para que se desenvolvam como seres humanos, exercendo a cidadania política, por exemplo, e construindo projetos de vida. Então, essa modalidade precisa oportunizar, em seus currículos, propostas de aprendizagem que incluam os códigos visuais modernos e tecnológicos, usualmente utilizados pelo público da EJA, em seu cotidiano.

Os enunciados desenterrados demonstram que, operando dessa maneira, a inclusão do acesso à linguagem desses meios de comunicação visual poderá ser favorecida e promover a cidadania através do possível alfabetismo digital, utilizando as possibilidades múltiplas nos processos de ensino e aprendizagem, de modo que também possa ser incorporada ao trabalho, ao estudo, ao lazer e à vida cotidiana dos jovens e dos adultos. Intervir em processos de exclusão social, em que a cidadania é negada, significa “[...] ampliar o acesso a instrumentos de expressão e comunicação tais como jornais, rádio, televisão e tecnologias da comunicação, bem como promover a liberdade de expressão” (PAIVA, 2004 p. 173).

A emergência de incluir os códigos modernos (visuais) como estratégia de aprendizagem e de participação do cidadão em sociedade é uma realidade planetária e uma prioridade de ação da EJA para o Século XXI no contexto latino-americano. Essa necessidade aparece em virtude do processo de globalização e das inovações

tecnológicas, assim como de outros processos que podem conduzir à exclusão social e negação da cidadania moderna. Os códigos visuais foram amplamente discutidos no documento preparatório de Brasília para a V CONFINTEA, que vinculava a alfabetização ao acesso de códigos da modernidade, o que significa afirmar, de modo enunciativo, que havia uma necessidade particular de a educação brasileira promover o acesso aos códigos para os jovens e os adultos como exercício da cidadania moderna.

En sociedades como las latinoamericanas, que han sufrido periodos de desintegración social, de predominio de lógicas de guerra y de exclusión social, la opción por una ciudadanía democrática impone a los sistemas educacionales el desafío de transmitir, en forma eficiente y equitativa, el dominio de los códigos necesarios para la participación ciudadana. (BRUSA, 2000, p. 218).

Aqui, os enunciados aparecem confirmando uma necessidade e uma imposição para que os sujeitos dominem e aprendam os códigos, como uma condição para participarem da cidadania. Portanto, esses códigos assumem *status* de condição para promover uma cidadania moderna, ou seja, as imagens visuais são compreendidas como códigos de acesso ao exercício da cidadania de jovens e de adultos. Assim, os códigos de acesso não dizem respeito somente à apropriação das letras e dos números, mas também da capacidade de usar as informações e as ideias viabilizados por meio de outros dispositivos, nesse caso, um código visual, medidas pelos meios de comunicação e pelas TICs.

Los códigos de la modernidad **no se refieren a las letras o números per sr sino** a los diferentes usos y significados que estos tienen en un **mundo donde la información se intercambia al apretar um botón, donde las ideas circulan** a toda velocidad y donde las condiciones de trabajo, vida familiar, organización socioeconómica y política están en un proceso de transformaciones continuas. (KALMAN, 2000, p. 91, *grifo meu*).

Os enunciados que atravessam essa assertiva trazem à tona uma ordem discursiva sobre a multiplicidade de práticas que envolvem o código da escrita, e cujas práticas constatarem o entendimento de sua conjugação com os meios tecnológicos de comunicação. Nesse aspecto, não há presença do signo escrito “*visual*” ao se referir aos códigos, porém, sua presença é anunciada no significante “*aperta um botón*”, fazendo referência a determinado aparato tecnológico que, diante da variedade moderna,

poderão ser a televisão, o computador, o cinema, entre outros, que veiculam as imagens visuais com seus respectivos códigos visuais.

Dessa maneira, é inegável a presença de uma ordem decursiva em que a imagem visual representa um código de acesso para o exercício e a conquista da cidadania. E nessa constatação enunciativa, a imagem visual e suas representações se configuram como um palco de manifestação da cidadania, pois, através do seu potencial comunicativo visual, os meios de comunicação poderão ser instrumentos que emanam poder e fomentam a participação política do cidadão.

**La ciudadanía canaliza sus expectativas de participación hacia los médios masivos y el mundo de las imágenes y las representaciones que allí se fabrican sobre la sociedad.** De alguna manera, estarían recuperando para sí lo que las instituciones del Estado y los partidos no pudieron realizar. Los médios constituirían así un espacio público único al que además los gobernantes temen. Y es en ellos donde hoy es posible ejercer la participación ciudadana [...]. (ALFARO, *Apud*, ZARCO, 2000 p. 169, *grifo é meu*).

A possibilidade de os meios de comunicação de massa, com seus códigos, tornarem-se espaços de participação da cidadania leva em consideração, também, a disponibilidade dos meios que existem na comunidade e há uma valorização da cultura local e o empoderamento dos cidadãos. Portanto, exercer a cidadania pela via da comunicação local significa valorizar as culturas locais e desenvolver nos sujeitos a capacidade de atuarem sobre sua realidade, o que poderá repercutir positivamente numa ordem mais ampla e até global.

Essa questão é tão relevante que as propostas da EJA recomendam que a cidadania seja exercida por meio dos códigos dos meios de comunicação, lugar onde os códigos visuais circulam cotidianamente. Como mediadores de mensagens, os meios de comunicação afetam o cidadão e influenciam suas opiniões e seu modo de ver a realidade, que, ao registrar e transmitir um conhecimento produzido pela humanidade, torna-se instrumento de promoção da cidadania: “[...] Promover o exercício da cidadania através dos diversos meios de comunicação, particularmente os comunitários” (BRASIL, 2009, p. 51).

Em sua multidimensionalidade de direitos, a cidadania contempla a dimensão do trabalho, que relaciona ao código visual, pois, se a aprendizagem dos códigos básicos for restringida ou negada, sua cidadania poderá ser impedida de ser exercitada, e as

oportunidades de se inserir no mundo do trabalho serão reduzidas. “No século que se avizinha e que está sendo chamado de ‘o século do conhecimento’, mais e mais saberes aliados a competências serão indispensáveis para a vida cidadã e para o mundo do trabalho” (PARECER 11/2000).

Nesse sentido, os enunciados apontam que a EJA precisa conceber o trabalho para além da capacidade técnica/instrumental e compreender o carácter educativo e cultural que a constitui, ou seja, desenvolvendo programas que contemplem a formação de competências básicas para a vida, para a formação da cidadania e para a promoção social. “[...] Vale dizer, como seres que, transformando o mundo do trabalho, criam o seu mundo, e esse mundo, criado pela transformação do mundo que não cria e que constitui seu constitui seu domínio, é o domínio da cultura que se alonga no mundo da história.” (FREIRE, 1982, p. 20-21).

Conceber o trabalho como um princípio educativo e resultado de ação cultural, no contexto enunciativo da cidadania e da imagem visual, significa possibilitar aos jovens e aos adultos a oportunidade de refletirem e de entenderem suas reais condições de existência material, os processos produtivos, as estruturas que sustentam a sociedade, os direitos e os deveres no mundo do trabalho e a influência dos meios de comunicação etc. Nessa ordem enunciativa, a relação triádica dos significantes educação/cidadania/trabalho tem o objectivo de oferecer instrumentos para que o aluno/cidadão possa fazer uma leitura de mundo das estruturas de produção do capitalismo, que geram o consumismo, a exclusão, as disparidades de classes e a negação dos direitos do cidadão.

A educação/cidadania/trabalho, incorporada à leitura de códigos visuais, poderá acionar saberes para se entender a complexidade dos processos que permeiam a sociedade e que serão indispensáveis para a vida escolar e profissional do sujeito da EJA, pois esse rol de saberes norteará suas práticas cotidianas, o que denota uma participação ativa em sociedade.

[...] hablar de educación para el trabajo exige reconocer y encontrar mecanismos para asegurar un continuo educativo que se inicie en la niñez con la educación básica - responsable de aportar la adquisición de los nuevos códigos y de las competencias básicas para la “empleabilidad”- y continúe a lo largo de la vida, integrando la formación escolarizada o profesional y la capacitación específica propia de la educación de adultos ( PIECK, 2000, 117-118).

Os enunciados constatarem que a temática do trabalho é considerada uma questão difícil e delicada de se discutir, pois implica diretamente as condições de subsistência do cidadão, e o impedimento desse direito social e sua precarização trazem efeitos danosos que comprometem a dignidade humana e a vida em sociedade. Por essa razão, a temática do trabalho, como um direito social da cidadania, ganha centralidade nas propostas da EJA, com o fim de garantir esse direito e a aprendizagem de adultos, correlacionado ao trabalho, tendo a imagem visual, mediada pelos meios de comunicação, como ingresso para a cidadania do trabalho. “[...] Além disso, pode-se dizer que o acesso a formas de expressão e de linguagem baseadas na microeletrônica é indispensável para uma cidadania contemporânea e para o mercado de trabalho” (PARECER 11/2000, p. 03). A linguagem baseada nos aparatos tecnológicos da microeletrônica, como o microcomputador, por exemplo, em que as imagens visuais, virtuais e digitais são possíveis, configura-se como uma condição *sine qua non*, no processo de escolarização e de profissionalização dos jovens e dos adultos, para instrumentalizá-lo para o convívio social e o mercado de trabalho.

#### 4.3 AS CORRELAÇÕES ENUNCIATIVAS ENTRE IMAGEM VISUAL, CULTURA E CONSCIENTIZAÇÃO

Os discursos da contemporaneidade, vinculados à EJA, apelam para a necessidade de formar cidadãos ativos, críticos e conscientes, agentes transformadores da sociedade, rechaçando qualquer apatia e sua passividade. Essa lógica, que oportuniza o cidadão a vivenciar certa consciência sobre seu 'eu' social, a depender das modalidades e dos domínios discursivos, pode ecoar de modo contraditório, como, por exemplo, a lógica do mercado, que apela para uma ‘cidadania consumista’, que, utilizando os meios de comunicação e as TICs, forma uma cultura de massa, homogeneizadora de consumo. Portanto, essa aparente “participação” cidadã poderá provocar novos processos de exclusão e negação dos sujeitos de suas culturas, devido às evidentes desigualdades na distribuição da riqueza, do poder e do conhecimento que assola a sociedade brasileira.

Contrariando essa lógica de exclusão de direitos e fomentando o acesso a tecnologias, ao meio de comunicação e a valorização dos sujeitos e suas culturas, a Educação de Jovens e Adultos traz em seu discurso:

**A educação de adultos oferece aos aprendizes adultos uma oportunidade essencial de utilização de todas as instituições culturais, dos meios de comunicação e das novas tecnologias de informação para estabelecer uma verdadeira comunicação interativa e melhorar a compreensão e a cooperação entre os povos e as culturas. [...] Devem ser realizados esforços para assegurar que todas as culturas e grupos sociais tenham acesso mais amplo aos meios de comunicação, e possam ser a eles associados para poderem colocar suas filosofias, criações culturais e modos particulares de vida, e não apenas receber as mensagens de outras culturas. (PAIVA 2004, p.71, *o grifo meu*).**

Os enunciados postos mostram que a EJA empreende esforços para oferecer ao seu público os meios de comunicação e as novas tecnologias de informação, de modo que esses instrumentos interativos possibilitem a inclusão de povos e de culturas. Nessa rede enunciativa, a cultura aparece como reconhecimento e valorização dos sujeitos, em suas especificidades socioculturais, pois o público da EJA apresenta jovens e adultos pertencentes a uma classe economicamente baixa, a classe popular. São pessoas pobres, desempregadas ou assalariadas, que vivem na economia informal ou são oriundas dos campos, vivem nos limites da sobrevivência e veem na escola uma possibilidade de dias melhores (OLIVEIRA, 2004).

A diversidade cultural é um mote delicado e desafiante que envolve processos de interação, reciprocidade, interdependência e intercâmbio entre as culturas, relevando a compreensão de mundo dos sujeitos sociais, que ocupam lugares e condições sociais diversas, etnias, raça, de gênero e orientação sexual.

Cultura compreendida como produção de **símbolos e significados** humanos, relacionados a diferentes formas **de expressão e representação do mundo**, com forte interseção com o que homens e mulheres produzem no mundo do trabalho, com e a partir de todos os elementos que se encontram no ambiente em que vivem e convivem. (BRASIL, 2009 p. 34, *grifo meu*).

Nessa lógica, a cultura é uma manifestação simbólica produzida pelo ser humano, que representa sua visão sobre o mundo, logo, compreende uma diversidade de expressão, devido ao registro da riqueza de manifestações existente na sociedade brasileira. Reconhecer a diversidade cultural como produto da ação humana implica reafirmar as identidades culturais contra uma possível subalternidade de culturas, em

que a educação é um canal que pode contribuir com um aprendizado de valorização e de respeito às culturas.

Oferecer instrumentos ao cidadão, para que ele possa participar ativamente da sociedade, como acesso às novas tecnologias e aos meios de comunicação e valorizar as diferentes culturas dos cidadãos é um desafio para a EJA, que busca subverter práticas excludentes da cultura popular, na contramão da hegemonia cultural, que ora nega o ser cultural do cidadão e sua cidadania.

Os enunciados desenterrados nesta pesquisa demonstram a preocupação da EJA em oferecer ao seu público acesso aos meios de comunicação e às TICs, em que há uma circulação de imagens visuais, como forma de inclusão cidadã no contexto da contemporaneidade. Nesse sentido, um novo desafio lhe é lançado - acompanhar criticamente o uso desses recursos audiovisuais, considerando o aspecto da cultura e suas variações - a cultura dos indivíduos da EJA, a cultura de massa dos meios e a cultura da globalização:

Nesse campo, o povo brasileiro demonstra extraordinário acúmulo, todavia subsumido ao que pode ser chamado de cultura de massa, ou **massificação cultural**, promovida, em especial, pela banalização da existência produzida pelos **meios de comunicação de massa**. O desafio nesse campo é o de resgatar a **memória cultural e dar visibilidade** ao já produzido e ao que se continua a produzir como representação ou **visão da realidade**, por meio da música, da expressão corporal, da dramaturgia, da produção textual, da produção artesanal, da **ciberarte**<sup>67</sup> entre outras. (BRASIL, 2009 p. 34).

Nesse fragmento, a diversidade da riqueza cultural brasileira encontra-se em condição de subalternidade à cultura de massa<sup>68</sup>, produzida pelos meios de comunicação, que engendram uma cultura homogeneizadora dos indivíduos, “liquidando” as demais formas de manifestação cultural. Tendo como escopo a

---

<sup>67</sup> Ciberarte é a nova forma do fazer artístico, interativa, digital, virtual e que, utilizando a informática e os meios de comunicação para criar arte eletrônica ou ciber arte, como o vídeo-arte, a tecno-body arte (Stelarc, Orlan), a robótica e esculturas virtuais, a arte halográfica e informática (imagens de síntese, poesias visuais, Internet e suas Home Pages, arte ASCII, smileys, exposições virtuais), a realidade virtual e, obviamente, a dança, o teatro e a música tecnoeletrônica. Conferir em: <https://ciberartectm.weebly.com/>

<sup>68</sup> A cultura de massa refere-se ao produto oriundo da indústria cultural, que segue a lógica do consumismo, buscando a fabricação de produtos em grande quantidade, para gerar lucros e aderir ao sistema dominante, de forma a atingir uma parcela homogênea da população. Conferir em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Cultura\\_de\\_massa](https://pt.wikipedia.org/wiki/Cultura_de_massa).



massificação e a banalização da cultura, a indústria cultural, a que a Mídia é aliada, impede qualquer manifestação contrária a sua lógica, pois usa de subterfúgios alienantes para conseguir cidadãos/ adeptos consumistas.

Ressalte-se, todavia, que o discurso da EJA traz um movimento de enfrentamento e resistência a essas amarras ideológicas dos meios de comunicação, em que os indivíduos, em suas relações com os outros, procuram fortalecer suas perspectivas de vida e de mudança, desatar os nós ideológicos e subverter essa cultura de massa, que tende a confiná-lo a práticas excludentes. Portanto, é recomendável à escola, em seus níveis e modalidade de ensino, oferecer instrumentos de reflexão para entender os jogos sociais, em que o fluxo de informação precisa ser filtrada e interpretada. Porém, deve-se ter consciência de que a escola é um aparelho ideológico do Estado, que é norteado pelo capitalismo e pela globalização, por isso ela valida determinados saberes em detrimento de outros, em que o currículo oficial prescreve determinados saberes (conteúdos) que consideram necessários para sustentar as ideias do sistema vigente, ou seja, há uma seleção e organização de conteúdos que poderão homogeneizar determinada cultura, desconsiderando as diversidades de saberes e suas possíveis formas de aprendizagem das classes populares. Mesmo consciente dessa realidade, é na escola em que as aprendizagens se efetivam com efervescência e é possível provocar brechas e fissuras na proposta hegemônica do currículo para contemplar os conteúdos e os saberes que sejam significativos na vida do aluno, de modo que a diversidade cultural das classes populares seja valorizada e seja reconhecido o funcionamento da cultura homogeneizadora dos meios de massa.

Compete à educação garantir às crianças e aos adultos as bases culturais que lhes permitam decifrar, na medida do possível, as mudanças em curso; tal postura supõe a elaboração de uma triagem no volume de informações, a fim de facilitar sua interpretação e de situar os acontecimentos em uma história geral. (DELORS, 1996, p. 68).

Sobre a possibilidade de uma “pedagogia” da resistência, enunciados são encontrados quando analisadas as obras de Paulo Freire, em que busca a libertação dos oprimidos dos opressores, cogitando instrumentos de luta contra as realidades que aprisionam e desumanizam os indivíduos sociais. O movimento dessa luta acontece de forma coletiva, e as forças se convertem em mudança de realidade desses homens e

mulheres. “Ninguém liberta ninguém e ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão.” (FREIRE, 1987, p. 29).

Nessa ordem, os enunciados destacam como proposta de enfrentamento e de resistência da EJA o resgate da memória cultural, como forma de reconhecer o pertencimento à cultural local e sua identidade, e a produção de novas manifestações, como novas possibilidades de produção e de significação humana, que são alternativas e proposituras sinalizadas pela EJA - respeitar e valorizar a cultura do cidadão.

Corroborando essa pesquisa sobre a massificação cultural, Paulo Freire alerta sobre os aprisionamentos da Mídia dos meios de comunicação, que explora a sensibilidade dos indivíduos, monopolizando sua atenção de forma que adotem o *eu* alheio, aderindo as suas prescrições.

Nas sociedades massificadas, os indivíduos pensam e agem de acordo com as prescrições que recebem diariamente dos chamados meios de comunicação. Nessas sociedades, em que tudo ou quase tudo é pré-fabricado e o comportamento é quase aromatizado, os indivíduos “se perde” porque não tem de “arriscar-se”. Não tem de pensar em torno das coisas mais insignificantes; há sempre um manual que diz o que deve ser feito na situação “A” ou na situação “B”. Raramente se faz necessário parar na esquina de uma rua para pensar em que direção seguir. Há sempre uma flecha que desproblematiza a situação. (FREIRE, 1982, p. 83).

O ajustamento e a acomodação dos indivíduos às determinações dos meios da comunicação geram um estado de consciência alienante, que oprime e desumaniza o cidadão e leva-o à coisificação. Esse processo de alienação, comandado pela publicidade, afasta dos cidadãos a capacidade de decidir e de participar que aderem às prescrições como verdades absolutas, como revela o seguinte fragmento “[...] Excluído da órbita das decisões, cada vez mais adstritas a pequenas minorias, é comandado pelos meios de publicidade, a tal ponto que, em nada confia ou acredita, se não ouviu no rádio, na televisão ou se não leu nos jornais” (FREIRE, 1967, p. 90-91). Esse processo de adestramento da consciência e de mascaramento da realidade tende a transformar o homem-objeto e a negar o homem-sujeito: “E, quando julga que se salva seguindo as prescrições, afoga-se no anonimato nivelador da massificação, sem esperança e sem fé, domesticado e acomodado: já não é sujeito. Rebaixa-se a puro objeto” (FREIRE, 1967, p. 43)

Nestes termos, defendendo a educação libertadora, Freire apresenta a “ação cultural” como uma contribuição para formar a consciência de classe dos oprimidos e promover a transformação social. Em outros termos, diferentemente do ideário da Mídia, que utiliza a cultura como forma de aprisionar os sujeitos, Freire utiliza a cultura como instrumento de liberdade, desencadeando ações culturais que promovam a inserção dos cidadãos na realidade, com o objetivo de transformá-la.

Destarte, a dimensão cultural permeia toda a biografia de Freire, problematizando a realidade opressora, denuncia a cultura homogeneizadora e anuncia um projeto de cultura como ato de conhecimento, de produção humana, de conscientização política, de identidade e de pertencimento cultural local e de liberdade do cidadão. Segundo Freire, as massas populares anseiam por liberdade para romper com o silêncio, quando submetidas ao poder massificador da revolução cultural, por meio das tecnologias e dos meios de comunicação.

Enquanto a ação cultural para liberdade enfrenta o silêncio como dado concreto e como realidade introjetada, a revolução cultural o confronta apenas como introjeção. Ambas são um esforço através da qual se nega, culturalmente, a cultura dominante, mas revolução cultural já conta com as novas bases matérias e que viabilizaram aquela negação. A nova cultura que nasce no seio da velha que é negada não está isenta, porém, de uma permanente análise crítica. E que a revolução cultural não é imobilista. (FREIRE, 1982, p. 85).

Nesse horizonte discursivo, a ação cultural para a liberdade aciona a consciência do sujeito e faz fluir a participação em seus contextos sociais e culturais, recorrendo ao poder dialógico como fio condutor da própria ação cultural, que envolve confrontações, conflitos, tensões e negociação cultural. O diálogo problematizador possibilita a reflexão e a consciência crítica da realidade e viabiliza alternativas de ação e de mudanças no cotidiano do cidadão.

Enquanto a ação cultural para a libertação se caracteriza pelo diálogo, ‘somo selo’ do ato de conhecimento, a ação cultural para a domesticação procura embotar as consciências. A primeira problematiza; a segunda “sloganiza”. Dessa forma, o fundamental na primeira modalidade de ação cultural, no próprio processo de organização das classes dominadas, é possibilitar a essas a compreensão crítica da verdade de sua realidade. (FREIRE, 1982, p. 81).

Os enunciados que atravessam os escritos de Freire evidenciam uma proposta de chamamento à consciência crítica, de incitação aos oprimidos à luta pela libertação, de organização e participação política, com o fim de confrontar os possíveis efeitos nefastos da cultura da massificação dos meios e sua força dominante e opressora. Cabe lembrar que, envoltas nessa cultura de massificação, estão as imagens visuais, que aliciam os indivíduos através do seu signo sedutor, reforçando a cultura homogeneizadora do consumo de mercadorias. Para tanto, em sua luta pela libertação, os oprimidos precisam perceber as condições que viabilizam os processos de opressão e tentar buscar alternativas para mudar a situação, em que a participação, a democratização e a conscientização estejam presentes, visando melhorar as condições em que vivem:

Enquanto corpos conscientes, em relação dialética com a realidade objetiva sobre que atuam, os seres humanos estão envolvidos em permanente processo de conscientização. O que varia, no tempo e no espaço, são os conteúdos, os métodos, os objetivos a conscientização. Sua fonte original se encontra no momento remoto que Chardin chama de “Hominização”, a partir do qual os seres humanos se fazem capazes de desvelar a realidade sobre que atuam de conhecê-la e de saber qual conhecem (FREIRE, 1982, p. 148).

É nesse jogo de conflitos e de lutas que a conscientização se efetiva, partindo das práticas de resistência e tomando consciência do real para um nível mais abrangente e complexo de análise dessa realidade - a consciência crítica e libertadora. É na elevação do nível de conscientização que os conhecimentos erigidos por meio da cultura vão balizando o projeto de reinvenção da sociedade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS



O estudo do tema *A ordem discursiva sobre imagem visual na modalidade da Educação de Jovens e Adultos no Brasil*, que teve como amparo analítico a Análise Arqueológica do Discurso, na perspectiva de Michel Foucault, suscitou uma consciência “arqueológica” sobre o enredamento que envolve os acontecimentos históricos na sociedade. Outro ato de consciência foi o entendimento de que o conhecimento poderá ser organizado de forma discursiva, forjado por jogos de relações complexas entre os sujeitos e o mundo, cuja relação sujeito-mundo possibilita as condições para o aparecimento de determinado evento discursivo.

Considerando esse entendimento, é necessário revistar a rede arqueológica percorrida, a fim de demonstrar os nós desatados e os enunciados desterrados para dar visibilidade à ordem discursiva investigada, o que corrobora a tese de que a imagem visual é um constituinte do discurso da Educação de Jovens e Adultos. A tese encontrou respaldo enunciativo no conjunto de textos analisados, em que se constatou a presença veementemente da imagem visual em encontros, conferências, artigos, pesquisas, textos jurídicos e educacionais e propostas pedagógicas, referentes à Educação de Jovens e Adultos. No discurso da EJA, a imagem visual aparece em diferente épocas, em que os usos e significados apresentavam variações, conforme a dinâmica da sociedade e modelo de educação. Entretanto, havia uma presença inegável da imagem visual, nos processos que envolviam a Educação de Adultos, conferindo a mesma um *status* de elemento que compõe, que faz parte do discurso da EJA, o que atesta a tese da pesquisa.

No conjunto de textos analisados, que teve como ponto de partida o Parecer 11/2000 (Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos) e a Resolução 03/2010 (Diretrizes Operacionais para Educação de Jovens e Adultos), os enunciados encontrados formaram uma rede de correlações que possibilitaram a manifestação de várias ordens discursivas. Porém o estudo se restringiu à ordem educativa, à pedagógica e à sociocultural, devido ao caráter emergente de suas condições e da inviabilidade de tempo acadêmico da pós-graduação para poder escavar, analisar e descrever outras ordens. Contudo, essas ordens discursivas, postas em evidência, são tecidas no entrelaçamento de várias outras ordens e domínios, o que as distingue das demais são as regras de funcionamento dos enunciados, que, mesmo dispersos, encontram regularidade e fazem aparecer determinado objeto.

Portanto, o entrelaçamento das ordens discursivas em que os enunciados circulam possibilitou que o objeto de estudo *A ordem discursiva sobre imagem visual*

na modalidade da Educação de Jovens e Adultos no Brasil ganhasse status e visibilidade discursiva obedecendo a uma ordem - a educacional, a pedagógica e a sociocultural.

Na feitura do estudo analítico, o resultado encontrado na descrição discursiva foi obtido por meio de uma escavação e de uma análise arqueológica, seguindo uma rede enunciativa que relacionava a imagem visual à educação, e compôs a primeira ordem discursiva: *A ordem do discurso educativo sobre a imagem visual na Educação de Jovens e Adultos*. Nessa ordem discursiva educacional, os enunciados desenterrados acionaram domínios que possibilitaram conhecer a incursão da imagem no campo educativo, em diferentes períodos no Brasil e apareceram como um elemento constituinte do processo de alfabetização de pessoas jovens e adultas. A posição e a função acionada no uso imagem visual, nesses processos de alfabetização, são peremptórias para a formação da consciência e para as condições materiais dos sujeitos alfabetizando. A depender das propostas de alfabetização, poderá ou não promover a ascensão social dos jovens e dos adultos, conforme o modelo em voga.

O primeiro aparecimento discursivo da ordem educacional foi *A imagem visual como ilustração na alfabetização instrumental*, em que os enunciados encontrados evidenciaram uma concepção de alfabetização respaldada numa racionalidade de educação instrumental, pragmática e utilitarista, aferida no processo de ensino e aprendizagem para pessoas adultas. Esse modelo de alfabetização era concebido como um processo de codificação e decodificação dos símbolos, havendo a habilidade mecânica e técnica de ler/decifrar e escrever o código alfabético, ou seja, o ensino era enciclopédico e mnemônico e feito através da associação de símbolos gráficos a sons da fala.

Os enunciados demonstraram que, nesse modelo de alfabetização instrumental, centrado e desconectado da realidade social e cultural dos sujeitos, a imagem visual aparece como uma ilustração, em que os signos imagéticos retratavam uma visão ingênua e fragmentada da realidade, às vezes infantilizada, distante do contexto, das vivências e das experiências dos adultos. Constatou-se enunciativamente que as imagens visuais que apareciam nas cartilhas tinham um caráter meramente ilustrativo do texto escrito e que havia uma negativa de aprendizagens que pudesse ampliar a leitura e a reflexão de consciência sobre o mundo.

O segundo aparecimento discursivo foi *a imagem visual como código de representação das situações de existências na alfabetização libertadora*, em que a imagem visual aparece como código, representa as situações existenciais dos alfabetizandos e é possível associar a alfabetização à conscientização crítica da realidade. No estudo arqueológico, Paulo Freire aparece denunciando o modelo de alfabetização centrado na palavra, sem a reflexão do mundo das pessoas, pois o mesmo que fortalecia as classes dominantes coloca as classes populares em marginalização e opressão. Contrariando essa lógica, Freire busca libertar os oprimidos dos opressores por meio da educação, visando a uma educação libertadora. Na perspectiva da educação libertadora, a ordem discursiva sobre a imagem visual no processo alfabetização se distingue da tradicional/instrumental, pois tinha o pressuposto de que a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Portanto, os enunciados demonstraram que a imagem visual utilizada na educação libertadora carregava códigos de história de vida das pessoas, que representavam suas situações existências, que, quando apresentadas às pessoas, no processo de alfabetização, passavam a ser objetos a serem decodificados, o que possibilitaria a reflexão de sua realidade e o possível desvelamento de sua real condição, conduzindo ao conhecimento crítico dessa realidade. Nessa ordem, a alfabetização libertadora concebia a imagem como código das representações existenciais, a qual precisa ser decodificada pelos alfabetizandos, na perspectiva de uma releitura, uma (re) visão de realidade em que o sujeito pudesse romper com a situação de opressão.

O terceiro aparecimento discursivo da ordem educacional - *a imagem visual como dispositivo da alfabetização funcional* - apresenta uma rede de enunciados em que a imagem visual aparece na condição de dispositivo de controle da alfabetização funcional, em que os processos de ensino e aprendizagem estavam em estreita relação com os interesses socioeconômicos do capital, com a melhor produtividade, com o investimento na mão de obra qualificada e a modernização dos meios de produção. Nessa ordem, a alfabetização tinha a função de qualificar as pessoas para cumprirem determinadas funções na sociedade, e o MOBRAL, que representava uma instituição executora da alfabetização funcional e primava pelo ensino da repetição e da memorização como forma de acelerar o processo funcional, também usava imagens visuais para reforçar a instrução programada defendida pelo regime político em voga.



O último aparecimento discursivo - *as múltiplas imagens visuais como artefato cultural para alfabetização ao longo da vida* - anunciou a variedade de gêneros visuais inserida em um contexto de alfabetização ao longo da vida, correlacionando aspectos da cultura dos alfabetizandos. A alfabetização é concebida como um processo amplo, que se efetiva ao longo da vida, portanto, a leitura e a escrita estão incluídas nesse processo, ao longo de suas trajetórias de vida, e há os códigos culturais orais, resultantes das experiências dos sujeitos, juntamente com o código da escrita. Nesse processo de alfabetização como um *continuum*, a imagem visual aparece de múltiplas formas, impulsionada pelos avanços tecnológicos, para acompanhar o processo de alfabetização ao longo da vida dos alfabetizandos.

Revistada a primeira ordem discursiva, início a segunda, em que os achados enunciativos acionam a ordem pedagógica: *a ordem do discurso pedagógico sobre a imagem visual na Formação de Educadores de Jovens e Adultos*. Nessa ordem discursiva, constatamos, na regularidade de enunciados, a necessidade de qualificação profissional para lidar com as imagens visuais e com a instrumentalização técnica das tecnologias da comunicação e informações (TICs), de modo que proporcionem uma aprendizagem integrada com a vida dos alunos.

No estudo dessa ordem discursiva, foram acionadas novas correlações enunciativas, que fizeram emergir outras duas ordens: a primeira, *a formação inicial e a formação continuada e permanente na EJA*, em que foram evidenciadas três tipos de formação: a *formação permanente*, defendida por Paulo Freire, que a concebe como permanente reflexão de seu exercício profissional, de forma que o ato consciente de refletir sua prática possa interferir na ação futura; e a *formação inicial e a continuada*, que endossaram o entrelaçamento entre teoria e prática, problematizando e provocando a mudança da prática docente à luz da teoria pedagógica. A segunda e última ordem discursiva, que compõe a ordem educacional, foi *a imagem visual como conteúdo formativo dos educadores da EJA*, em que constatei um emaranhado de enunciados que fizeram aparecer a imagem visual como um conteúdo a ser utilizado na formação dos professores da EJA, como uma exigência contemporânea, devido aos avanços, às inovações tecnológicas e às demandas que envolvem as imagens visuais.

A última ordem discursiva que compõe a investigação arqueológica - *a ordem do discurso sociocultural sobre a imagem visual na Educação de Jovens e Adultos* - desenterrou enunciados dispersos, que, pela força da regra, conectaram-se e

encontraram uma regularidade sobre a imagem visual e sua relação com a cidadania, sua multiplicidade de direitos e a cultura. Desse aparecimento, foi acionada a ordem *as múltiplas faces da cidadania*, em que foi constatado que a cidadania assume uma pluralidade de significados e é uma condição de acesso aos direitos sociais, civis e políticos, que possibilitam que os cidadãos participem ativamente da sociedade. O segundo aparecimento discurso dessa ordem sociocultural - *a imagem visual como código para o exercício da cidadania na EJA* - demonstrou que seria necessário com urgência incluir códigos visuais (modernos) como uma estratégia de aprendizagem para que o cidadão participe ativamente da sociedade, em razão do processo de globalização e das inovações tecnológicas. Logo, as imagens *aparecem* como códigos visuais capazes de acessar conteúdos para o exercício da cidadania dos jovens e dos adultos. Já no último aparecimento discursivo - *as correlações enunciativas entre imagem visual, cultura e conscientização* - verifiquei uma rede de enunciados em que a EJA buscava oferecer ao seu público o acesso aos meios de comunicação e às TICs, que são mediadores de imagens visuais, considerando sua diversidade cultural. Contudo, enunciados apontaram que havia o desafio de acompanhar o uso desses dispositivos, que, quando utilizados pela Mídia, produziam uma cultura homogeneizadora, que Paulo Freire bombardeava para defender a educação libertadora, que, através da ação cultural para a liberdade, poderia formar a consciência de classe dos oprimidos e fomentar a participação do cidadão na sociedade para transformar sua realidade.

Portanto, constatei que essas ordens discursivas obedeceram a regras, de acordo com a disposição dos enunciados, que definiram seu modo de funcionar. Isso significa que as regras enunciativas possibilitam o aparecimento de cada ordem discursiva, como por exemplo, a disposição dos signos que compuseram o enunciado sobre *a imagem visual como código de representação das situações existenciais na alfabetização libertadora*, o qual faz parte da ordem educativa sobre a imagem visual na EJA. Essa constatação responde, satisfatoriamente, a uma das questões norteadoras do estudo: *Que regras enunciativas possibilitam o seu aparecimento?* Nesse contexto, outra questão norteadora foi respondida, no que diz respeito às posições de sujeitos e aos domínios ativados em determinada ordem do discurso, em que, por exemplo, os professores *aparecem* assumindo uma posição de sujeito enunciativo, devido ao fato de o enunciado sobre a imagem visual constituir um conteúdo formativo dos educadores da EJA. Assim, à medida que adentrava o estudo arqueológico, vários domínios eram acionados,

como a Comunicação Visual (Mídia), a Linguística (Letramento), a Filosofia (Gnosiologia), a Antropologia (cultura) e a Pedagogia (a educação). Esta última, por exemplo, é a que aparece como campo de domínio de grande influência para a formação inicial docente da EJA - a Licenciatura em Pedagogia - que recomenda a imagem visual como conteúdo dessa formação.

Na última questão norteadora - *Que séries de signos sobre as imagens visuais estão presentes na proposta da Educação de Jovens e Adultos?* - procurei examinar todos os documentos mapeados e escavados relacionados à EJA e descrevi as séries de signos, como enunciados, que determinavam uma ordem discursiva. Como exemplo disso, exponho as seguintes séries de signos enunciativos posto nesta tese: *“Os signos enunciativos evidenciam que a imagem visual carrega códigos de história de vida das pessoas que representam suas situações existenciais, que serão objeto de aprendizagem na alfabetização das pessoas adultas”*.

Com esse panorama arqueológico, foi possível visualizar a complexidade da rede enunciativa, em que um nó desatado na rede conduz a outros nós, ou seja, um enunciado correlacionado a outro estabelece articulações e novos jogos de relações. Esse jogo de relação produziu uma regra de funcionamento que acionou campos de domínios, posições de sujeitos, temas e estratégias na constituição das ordens discursivas. Logo, a ordem educacional, a pedagógica e a sociocultural apareceram de modo articulado, em razão das relações enunciativas, porém com características específicas, devido às condições de possibilidades de existir de cada ordem discursiva.

O aparecimento das ordens discursivas (educativa, pedagógica e sociocultural) demonstrou a presença da imagem visual, que assumiu *status* enunciativo em cada ordem. Por essa razão, é possível afirmar a tese de que a imagem visual é um elemento constituinte do discurso da modalidade da EJA, o que confirma a tese do objeto investigado.

Destarte, o estudo analítico arqueológico ‘A ordem discursiva sobre a imagem visual na modalidade da Educação de Jovens e Adultos no Brasil’ possibilitou conhecer as condições de possibilidades que inauguraram a ordem discursiva em questão. Essa constatação contribui para a construção e a disseminação do conhecimento acadêmico, em que a Análise Arqueológica do Discurso se configura como uma possibilidade de pesquisa no campo educacional, em especial, da Educação de Jovens e Adultos.

A posição de sujeito que assumi, como pesquisadora e arqueóloga, no domínio do conhecimento e do saber, “autoriza-me” a afirmar algumas evidências discursivas e não discursivas sobre a empreitada na investigação: a) a complexidade que envolve uma pesquisa da Análise Arqueológica do discurso, na perspectiva de Michel Foucault, por se tratar de um modo particular de abordagem teórico-metodológica de determinado objeto, que pode ser aplicada em pesquisa social; b) a presença da imagem visual nos diferentes espaços e tempo da história da humanidade, como um elemento constituinte das propostas da Educação de Jovens e Adultos que, na contemporaneidade, significa um avanço para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que acionem aprendizagens, o que repercute positivamente nas condições de existência dos estudantes dessa modalidade de ensino; c) a necessidade de formação específica para os educadores da EJA, aliando teoria e prática, ou seja, com um movimento de ação-reflexão-ação para que a práxis desses profissionais da educação oportunize momentos de construção de aprendizagens com os estudantes da EJA; d) A Educação de Jovens e Adultos está em constante condição de reafirmar suas propostas e finalidade no seio da sociedade e carece de novas políticas públicas que impulsionem suas ações, mudem o quadro da escolarização e melhorem a qualidade da educação brasileira.

Devido a essas evidências - a epistemológica e a arqueológica - que fazem parte da própria constituição das três ordens discursivas (a pedagógica, a educativa e a sociocultural) do objeto pesquisado, posso afirmar que reascende a possibilidade de elaborar propostas pedagógicas na EJA, em que a imagem visual assuma seu protagonismo e seja um dispositivo cultural e político para formar uma consciência ativa dos sujeitos e, conseqüentemente, sua ascensão nas diferentes dimensões da vida.

## REFERÊNCIAS

ALCANTARA, Marcos Angelus Miranda de; CARLOS, Erenildo João. Análise arqueológica do discurso: uma alternativa de investigação na educação de jovens e adultos (EJA). **Intersecções**. Jundiaí. Ed. 11, v. 6, p. 59-73, 2013.

ALEXANDER, Jeffrey C. A importância dos clássicos In: Anthony Giddens e Jonathan Turner (org.). **Teoria Social hoje**. Tradução de Gilson César Cardoso de Souza. São Paulo: Editora UNESP, 1999. – Biblioteca Básica.

AUMONT, Jacques. **A imagem**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2006.

ARROYO, Miguel González. Educação de Jovens-Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leônicio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino. **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica. 2005. p. 19-50.

\_\_\_\_\_. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, Leônicio. **Formação de educadores de jovens e adultos** (Org.). Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

AZEVEDO, Fernando de, *et.al.* **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento / Gaston Bachelard; tradução Estela dos Santos Abreu. – Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas do método sociológico na Ciência da Linguagem. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Constituição da República Federativa do Brasileira de 1988**. Brasília, 5. out. 1988 Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em: 20 set. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei 9495/96**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Disponível em: [http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bases\\_1ed.pdf](http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf). Acesso em: 15 dez. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB 011/2000**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer\\_11\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf). Acesso em 05 de Jan. de 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação **Resolução CNE/CEB 01/2000** Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em 10 de Fev. de

2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB 003/2010**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) Disponível em <http://confinteabrasilmais6.mec.gov.br/images/documentos/resolucao032010cne.pdf>. Acesso em: 20 Mai. de 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA)** / Ministério da Educação (MEC). – Brasília: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFG, 2009.112p. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/confitea\\_docfinal.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/confitea_docfinal.pdf). Acesso em 20 dez..2016

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos** /Versão atualizada na CONFINTEA Brasil+6 Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, 2016. Disponível em:[http://confinteabrasilmais6.mec.gov.br/images/documentos/documento\\_nacional.pdf](http://confinteabrasilmais6.mec.gov.br/images/documentos/documento_nacional.pdf) .Acesso em: 2 nov. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. UNESCO. - Sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos- CONFINTEA VI. **Marco de Ação de Belém** – Documento final. Brasília. MEC/UNESCO/ 2010. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187787>. Acesso em: 1 mar. 2017

\_\_\_\_\_. **LEI N° 010172/2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. **Parecer CEB N°: 01/99**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores na Modalidade Normal em Nível Médio Disponível em [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb001\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb001_99.pdf). Acesso em: 15 dez. 2018.

\_\_\_\_\_. **PARECER CNE/CP N°: 2/2015** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17625-parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category\\_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17625-parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 23 mai.2017.

\_\_\_\_\_. **PARECER CNE/CP N°: 3/2006**. Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003_06.pdf). Acesso em: 23 mai. 2017.

\_\_\_\_\_. Movimento Brasileiro de Alfabetização Assessoria de Organização e Métodos **MOBRAL**: sua origem e evolução. Rio de Janeiro, 1973. Disponível em:

<http://www.dominipublico.gov.br/download/texto/me002033.pdf>. Acesso em: 09 fev. 2017.

\_\_\_\_\_. MOVIMENTO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO. **Documento Básico MOBRAL**. Rio de Janeiro, 1973. 66 p. Disponível em <http://www.dominipublico.gov.br/download/texto/me002467.pdf>: Acesso em 25 fev.2017.

\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA, FUNDAÇÃO MOVIMENTO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO. **Soletre MOBRAL e leia Brasil**. sete anos de luta pela alfabetização. Disponível em: <http://www.dominipublico.gov.br/download/texto/me002465.pdf>. Acesso em 27 de Fev.2017.

BRUSA, Alberto. Educacion y jovenes : um reto permanente em nuevos desafios. In: La educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe - **Prioridades de acción en el siglo XXI**. UNESCO-CEAAL – INEA, 2000.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação Popular**. Disponível em: <http://ifibe.edu.br/arq/201509112220031556922168.pdf>. Acesso em: 21 out. 2018.

\_\_\_\_\_. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção primeiros passos).

CARRILO, Alfonso Torres. A educação popular como prática política e pedagógica emancipadora. In: STRECK, Danilo, R. ESTEBAN, Maria Tereza (Orgs.). **Educação Popular: lugar de construção social coletiva** – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

\_\_\_\_\_. Educación Popular y producción de conocimiento. In: **LA PIRAGUA - Revista Latino americana de educación y política** - Mirando hondo: reflexones del estado de la educación popular. N° 32. ISSN 2073/I 2010. p. 08-25

CARLOS, Erenildo João. **A formação do discurso sobre a educação de adultos no Brasil: de 1889 à década de 1940**. 2005. 341f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Ceará. Fortaleza/CE, 2005.

\_\_\_\_\_. Semânticas da Educação Popular. In: **Revistas Conceitos**. João Pessoa, v.5 n. 10, p. 66-76. Jul. 2003/Jun. 2004.

\_\_\_\_\_. Sob o signo da imagem: outras aprendizagens, outras competências. In: Erenildo João Carlos. (Org.). **Educação e visualidade: reflexões, estudos e experiências pedagógicas com a imagem**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008. p.13-35. Pessoa: Editora Universitária, 2010. p. 63-86.

\_\_\_\_\_. ; FAHEINA, Evelyn Fernandes A. O uso da imagem como estratégia da gestão do conhecimento interdisciplinar. In: CARLOS, Erenildo João (Org.). **Por uma pedagogia crítica da visualidade**. João Pessoa: Editora Universitária, 2010. p. 63-86.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Educação e cultural visual: aprendizagens, discursos e memórias**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015.

\_\_\_\_\_. Achados sobre a noção Arqueológica do Discurso em Foucault. **Revista Dialectus**. Ano 4 n. 11 ago., dez. 2017, p. 176–191. Disponível em: [http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/32649/1/2017\\_art\\_ejcarlos.pdf](http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/32649/1/2017_art_ejcarlos.pdf). Acesso em: 06 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. Sobre a Educação. **Conceitos**, vol. 2, n. 24, dez. 2016. João Pessoa: ADUFPB-Seção Sindical do ANDES-SN, 2015.p.21-35.  
Disponível em : <http://www.adufpb.org.br/site/wp-content/uploads/2017/05/REVISTA-CONCEITOS-ED-24.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2018.

\_\_\_\_\_; SILVA, Maria Lúcia Gomes. O uso pedagógico da imagem na educação de jovens e adultos. **Conceitos** / Associação dos Docentes da Universidade Federal da Paraíba - v. 1, n 1., João Pessoa, 1996. Disponível em: <http://www.adufpb.org.br/site/revista-conceitos-numero-15/>. Acesso em: 03 out. 2018.

\_\_\_\_\_. O enunciado da educação de adultos no Brasil: da proclamação da república à década de 1940. In: 29ª. Reunião Anual da ANPED. **Anais**. Caxambu/Minas Gerais, 2006. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT18-2344--Int.pdf>. Acesso em: 05 dez.2018.

CESÁRIO, Ana Cleide Chiarotti; ALMEIDA. Ana Maria Chiarotti. Discurso e ideologia: reflexões no campo do Marxismo estrutural. **Acta Scientiarum. Human and Social Science**. Maringá, v. 32, n. 1 p. 1-8, 2010.  
Disponível em: <http://ojs.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/download/6958/6958>. Acesso em: 21 jul. 2017.

COSTA, J. CRUZ. Augusto Comte e as origens do Positivismo. **Revista de História**, SÃO Paulo, 1951. 1 vol. 71, Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/34899/37635>. Acesso em: 12 dez. 2018.

DELORS, Jacques (Org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Brasília: ED.96/WS/9, 2010. Disponível: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por)  
Acesso em: 18 jun. 2017.

DESCARTES, René. **Discurso sobre o método**. Trad. Marcio Pugliesi e Norberto de Paul Lima. São Paulo: Hemus, 1978.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n. 55, nov. 2001.

DI PIERRO, Maria Clara. Contribuições do I seminário nacional de formação de educadores de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio. **Formação de educadores de jovens e adultos** (Org.). Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

DONDIS, Donis A. Anatomia da mensagem visual. In: \_\_\_\_\_. **Sintaxe da linguagem**



**visual.** Trad. Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins fontes, 2003. p. 85-106.

ELLOA, Emmanuell. Entre a transparência e a opacidade da- o que a imagem dá pensar: In: ELLOA, Emmanuell (Org.). **Pensar a imagem.** Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2015. (Coleção Filô/Estética). p.7-18.

ESTEBAN, Maria Teresa. Breves notas sobre um pensamento fecundo. In: FRIETAS, Ana Lúcia de Freitas et al. (Org.). **Contra o desperdício da experiência:** revisitando a pedagogia do conflito. Ed. Redes, 2009, p. 123-142.

FAVERO, Osmar. Referências Sobre Materiais Didáticos para Educação Popular. In: Paiva, Ivanilda. **Perspectivas e Dilemas da educação popular.** Rio de Janeiro: Editora Graal, 1984. p. 286-304.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1XRN5Lrasdc5Tt4ZDSPK9BFXtrHip0kZJ/view>. Acesso em: 20 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

\_\_\_\_\_. **Política e educação:** ensaios. 5. ed. São Paulo, Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época; v.23). Disponível em: <http://forumaja.org.br/files/PoliticaeEducacao.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. **Ação Cultural para a liberdade.** 6. ed., Rio de janeiro: Paz e Terra, 1982.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Disponível em: [https://drive.google.com/file/d/1klvpq\\_-yGdv82o90CHjwby7e7rcEr0by/view](https://drive.google.com/file/d/1klvpq_-yGdv82o90CHjwby7e7rcEr0by/view). Acesso em: 26 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. **PEDAGOGIA DA ESPERANÇA:** Um reencontro com pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_. **A arqueologia do saber.** 6. ed. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2007.

\_\_\_\_\_. **A ordem do discurso.** 8. ed. São Paulo, Loyola. 2002.

\_\_\_\_\_. Linguagem e literatura. In: MACHADO, Roberto. **Foucault, a filosofia e a literatura.** 2 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001. p.136-175.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método/** Hans-Georg: tradução de Flávio Paulo Meurer; revisão da tradução de Enio Paulo Giachini. 12. ed – Petrópolis, RJ; Vozes.

Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2012. (Coleção pensamento Humano).

GHIRALDELLI Jr., Paulo. **O que é pedagogia**. São Paulo: Brasiliense, 2006. (Coleção primeiros passos; 193) 5ª reimpr. da 3. ed. de 1996.

GIROUX, Henry A.; MCLAREN, Peter L. Por uma pedagogia da representação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flávio (Org.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 144-158.

GONH, Maria da Glória Marcondes. **Os sem-terra, ONGS e cidadania: a sociedade civil brasileira na era da globalização**. 3ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GONZÁLEZ, Nydia. Educación Popular e Pedagogia. **LA PIRAGUA - Revista Latino americana de educación y política** - Mirando hondo: reflexones del estado de la educación popular. N. 32. ISSN 2073/I2010. p. 44-53.

HADDAD, Sérgio. A participação da sociedade civil brasileira na educação de jovens e adultos e na CONFINTEA VI. 2009. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782009000200013](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782009000200013) Acesso em: 14 nov. 2017.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Tradução Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed. 2000. 262p.

HURTADO, Carlos Nunes Contribuições para o Debate Latino-Americano sobre a vigência e a Projeção da Educação Popular. In: **Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas** / PONTUAL, Pedro, IRELAND, Timothy (Orgs.). Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2006.

INAF BRASIL 2018. Resultados preliminares. Disponível em: [http://acaoeducativa.org.br/wpcontent/uploads/2018/08/Inaf2018\\_Relat%C3%A7%C3%A3o-Resultados-Preliminares\\_v08Ago2018.pdf](http://acaoeducativa.org.br/wpcontent/uploads/2018/08/Inaf2018_Relat%C3%A7%C3%A3o-Resultados-Preliminares_v08Ago2018.pdf). Acesso em: 12 dez. 2018.

IRELAND, Timothy Denis; SPEZIA, Carlos Humberto (Orgs.). **Educação de Adultos em retrospectiva: 60 anos de CONFINTEA**. Brasília: UNESCO, MEC, 2012.

JOLY, Martine. **Introdução à Análise da Imagem**. Lisboa, Ed. 70, 2007.

JUNIOR, Mauro Roque de Souza. A Fundação Educar e extinção das campanhas de educação de adulto no Brasil. Disponível em: [http://www.bdtd.uerj.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=5688](http://www.bdtd.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=5688). Acesso em: 20 out. 2018.

KALMAN, Judith. Alfabetización: Acceso a la cultura escrita, ala educaciona ya ala informacion. In: **La educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe**. Prioridades de acción en el siglo XXI. UNESCO-CEAAL – INEA, 2000.

KANT, Emmanuel. **O que é o iluminismo?** Disponível em: <[http://www.lusosofia.net/textos/kant\\_o\\_iluminismo\\_1784.pdf](http://www.lusosofia.net/textos/kant_o_iluminismo_1784.pdf)>. Acesso em: 05/04/2015.

KELLNER, Douglas. Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. In: SILVA Tomas Tadeu (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1995. p.105-131. (Coleção Estudos Culturais em Educação).

\_\_\_\_\_, Douglas, **A cultura da Mídia**. Estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno. Trad. Ivone Castilho Benedetti. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2001.

LOMBERA, Rocio, Educação Popular e Democratização das Estruturas Políticas e dos Espaços Públicos. In: **Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas** / PONTUAL, Pedro, IRELAND, Timothy (organizadores). Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2006.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução de Maria Helena Barreiro Alves; revisão de Carlos Roberto F. Nogueira. São Paulo, Martins Fontes, 1977.

MERLEAU, Ponty, Maurice. **Fenomenologia da percepção** / Maurice Merleau – Ponty; tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006. (Tópicos).

MUNARIM, Antônio Parceria: Uma Faca de Muitos Gumes. In: **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005. (Coleção educação para todos; 3).

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo, EPU: Rio de Janeiro, Fundação Nacional de Material Escolar, 1974, 1976 reimpressão. XII.

OLIVEIRA, Ivenilde Apoluceno. Princípios pedagógicos na educação de jovens e adultos, In: **Revista da Alfabetização Solidária**. São Paulo. V. 4. N.4. p. 59-74, 2004.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Boaventura e Educação**. Belo Horizonte: autêntica, 2006. (Pensadores & a educação, 8).

PAIVA, Jane; MACHADO, Maria Margarida; IRELAND, Timothy. (Org.). **Educação de jovens e adultos: uma memória contemporânea, 1996-2004**. Brasília: UNESCO, MEC, 2004.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação Popular e Educação de Adultos**. São Paulo: Loyola, 1987.

PALUDO, Conceição. Educação Popular: dialogando com redes latino-americanas (2000-2003). In: **Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas** /

PONTUAL, Pedro; IRELAND, Timothy (organizadores). Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2006

PINTO, João Bosco Guedes, Reflexões sobre as Estratégias Educativas do Estado e a Prática da Educação Popular. In: Paiva, Ivanilda. **Perspectivas e Dilemas da Educação Popular**. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1984. p. 85-117.

PINTO, Álvaro Vieira. **Ciência e existência**: problemas filosóficos da pesquisa científica. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

PONTUAL, Pedro Educação Popular e democratização das estruturas políticas e espaços Públicos in: UNESCO, **Educação popular na América Latina**: desafios e perspectivas. — Brasília: UNESCO, MEC, CEAAL, 2005. (Coleção educação para todos; 4).

PIECK, Enrique Educacion De Jovenes Y Adultos Vinculada Al Trabajo. . In: La educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe - **Prioridades de acción en el siglo XXI**. UNESCO-CEAAL – INEA, 2000.

POPPER, Karl Raimund. **Conhecimento objetivo**: uma abordagem evolucionária; tradução de Milton Amado. Belo Horizonte, ed. Itatiaia; São Paulo, Ed.Universidade de São Paulo, 1975. (Espírito do nosso tempo

SANTAELLA, Lúcia; NÖTH, Winfried. **A Imagem**: cognição, semiótica e mídia. 4. ed. São Paulo: Iluminuras, 2005. p. 13-71.

\_\_\_\_\_, Lúcia, **A teoria geral dos signos**: como as linguagens significam as coisas. São Paulo: CENGAGE Learning, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação e política. Campinas, SP: Autores Associados, 1995. (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 5). 30. Ed.

SAVIANI, Dermeval. **Ética, educação e cidadania**. 2001. Disponível em: <http://portalgens.com.br/portal/images/stories/pdf/saviani.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2018.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A História das ideias de Paulo Freire e atual crise de paradigmas**. 4. ed., João Pessoa. Ed. Universitário, 2003.

SILVA, Maria Lúcia da. O discurso pedagógico sobre o uso da imagem na educação de jovens e adultos. In: CARLOS, Erenildo João (Org.). **Por uma pedagogia crítica da visualidade**. João Pessoa: Editora Universitária, 2010. p. 63-86.

\_\_\_\_\_. A linguagem visual e os saberes docentes na educação de jovens e adultos. In: CARLOS, Erenildo João (Org.). **Educação e cultural visual**: aprendizagens, discursos e memórias. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015. P.85-110.

\_\_\_\_\_. A cultura midiática e suas implicações na Educação de Jovens e Adultos. In: **Educação e visualidade: reflexões, estudos e experiências pedagógicas com a imagem**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008. p.67-75

SILVA, Roberto da, MACHADO, Érico Ribas. Uma mesma teoria geral para a Educação Popular e a Educação social? Aproximações empíricas, teóricas e metodológicas. In: STRECK, Danilo, R. ESTEBAN, Maria Tereza (Orgs.). **Educação Popular: lugar de construção social coletiva**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SOARES, Magda. Alfabetização: a ressignificação do conceito in: **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.

UNESCO. **Educação 2030**. Declaração de Incheon Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Brasília: UNESCO, 2017. 88 p. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_por). Acesso em: 10 dez. 2018.

UNESCO/UNICEF/PNUD/FNUAP - **Informe Subregional de América Latina: Evaluación de Educación para Todos en el año 2.000**. Santiago do Chile : UNESCO, 1999.

UNESCO. **Recomendação sobre aprendizagem e educação de adultos**. 2015. (2016). Brasília: UNESCO, 2017. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245179\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245179_por). Acesso em 05.052017.

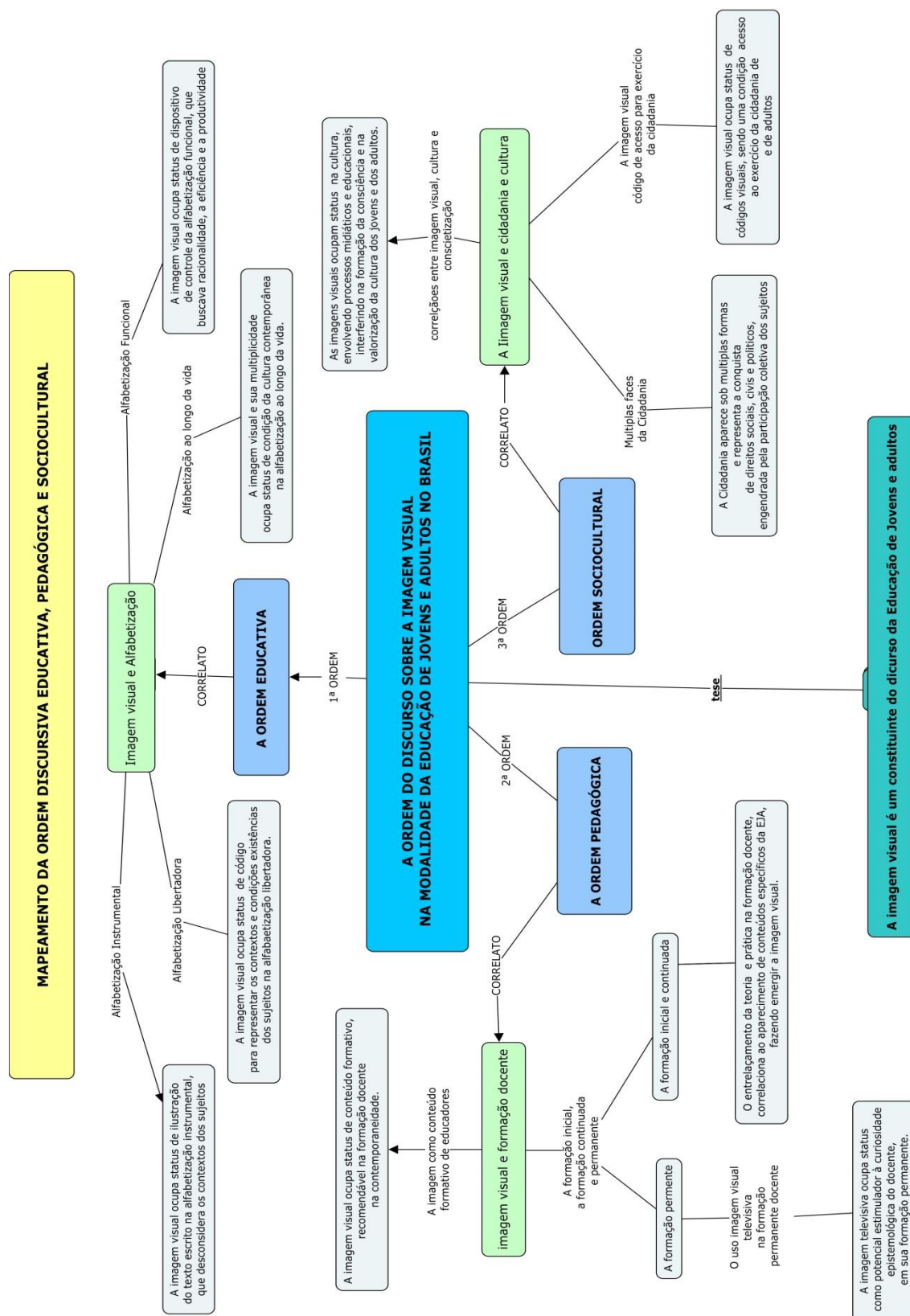
UNESCO, **Segundo Relatório Global Sobre Aprendizagem e Educação De Adultos**. Repensando a alfabetização. Brasília: UNESCO, 2014. 165. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230725>. Acesso em: 09 set. 2018.

UNESCO. **La experiencia brasileña de alfabetización de adultos - el MOBREAL** - Estudio preparado por la Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe, 1974. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000133938>. Acesso em: 12 dez. 2018.

ZARCO, Carlos, Educación, ciudadanía, derechos humanos y participación de las prsnas jóvenes y adultas. La educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe - **Prioridades de acción en el siglo XXI**. UNESCO-CEAAL – INEA, 2000.

# APÊNDICE

## APÊNDICE A - Mapeamento da ordem discursiva educativa, pedagógica e sociocultural sobre a imagem visual na EJA.



# ANEXOS

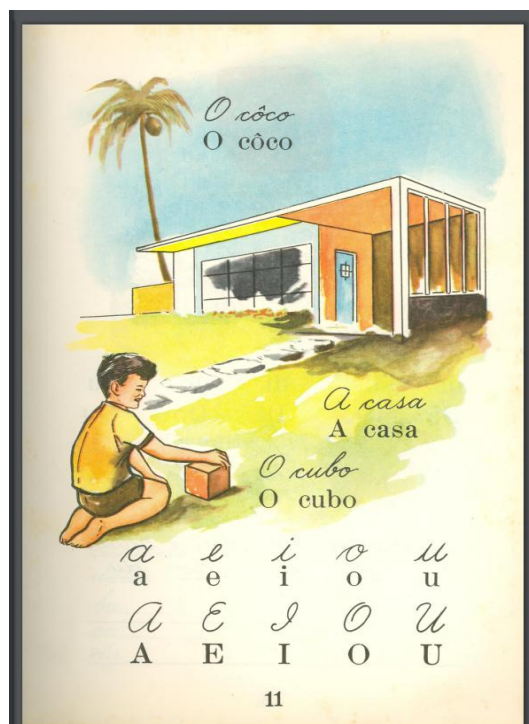


**ANEXO A** – Quadro *La Meninas* (1665), de Diego Velazquez



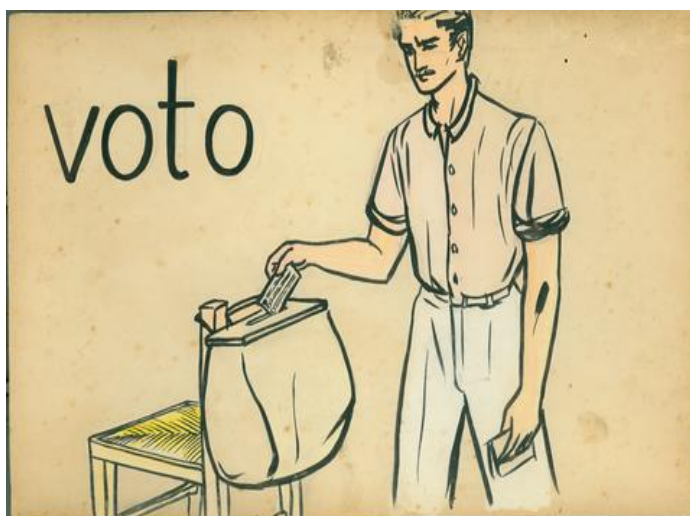
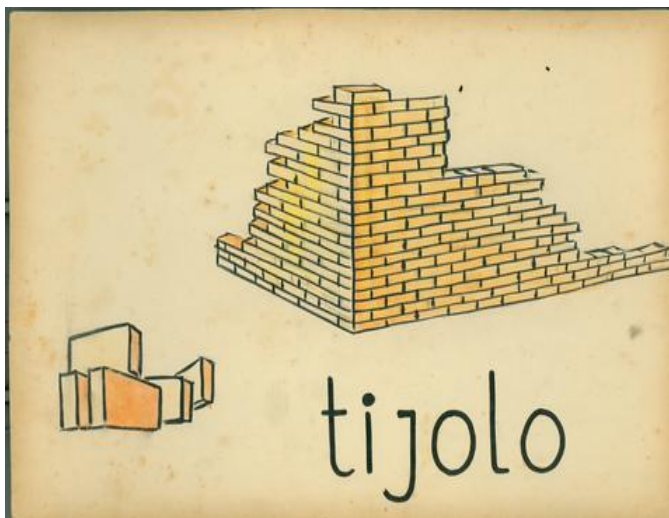
**Fonte:** Disponível em: <http://www.historiadasartes.com/sala-dos-professores/as-meninas-velazquez>

**ANEXO B - A** – Textos extraídos da Radiocartilha (1960), adotada na Campanha de Educação de Adolescente e Adultos - SIRENE - Sistema Radioeducativo Nacional.



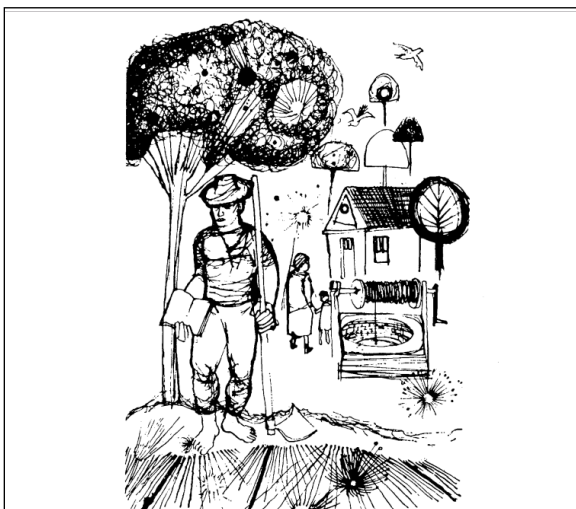
Fonte: Disponível em: [http://forumeja.org.br/df/files/radiocartilha\\_sirena.pdf.pdf](http://forumeja.org.br/df/files/radiocartilha_sirena.pdf.pdf)

**ANEXO C** – Lâminas de slides para a alfabetização de adultos com o “Método Paulo Freire”, utilizadas no contexto do Plano Nacional de Alfabetização desenvolvido por Paulo Freire



**Fonte:** Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/3440>

**ANEXO D** – Imagens que representam situações existenciais usadas nas fichas de cultura.



Desenhos encontrados no Apêndice do livro *Educação como prática da liberdade* de Paulo Freire (1967), que foram reproduzidos pelo pintor Vicente de Abreu, substituindo os originais de Francisco Brennand.

Fonte: Disponível em: [http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/livro\\_freire\\_educacao\\_pratica\\_liberdade.pdf](http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/livro_freire_educacao_pratica_liberdade.pdf)

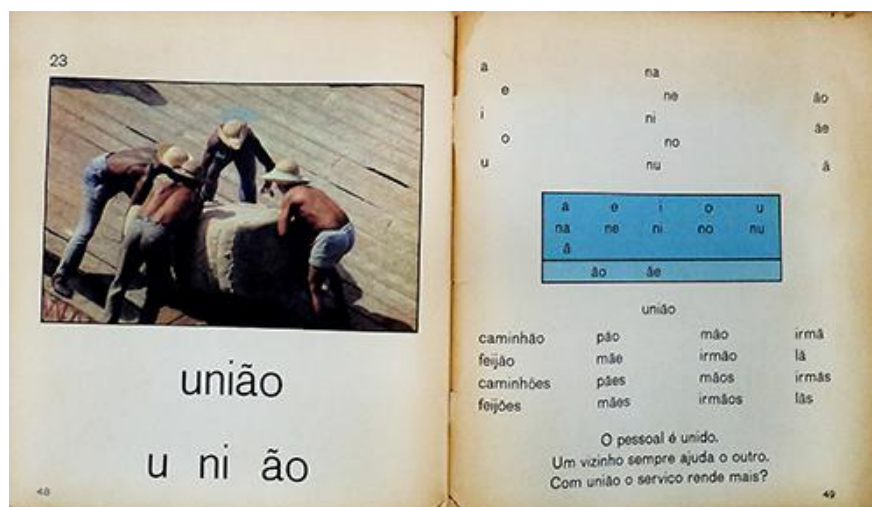


Desenhos originais das Fichas de Cultura - Francisco Brennand

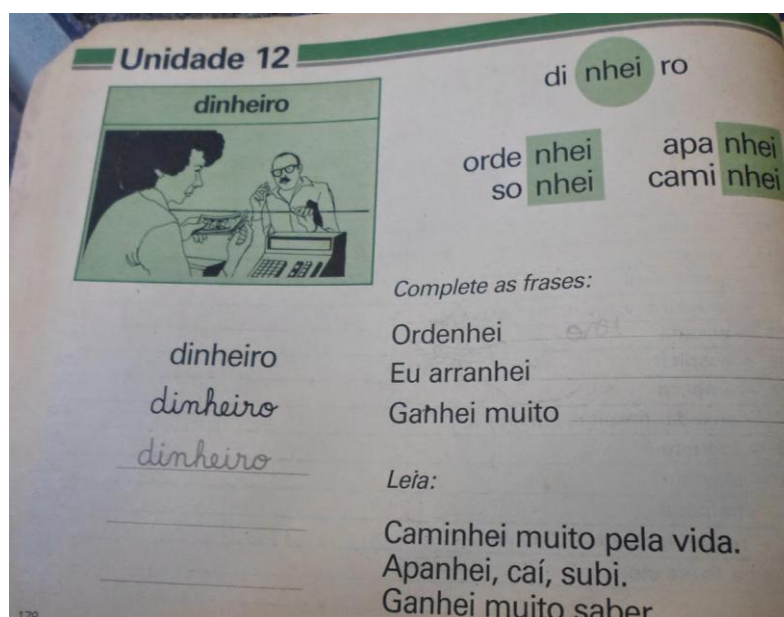
Fonte: Disponível em: <http://forumeja.org.br/node/2499>.



## ANEXO E - Cartilha e Caderno do MOBRAL



Fonte: Disponível em: <http://www.plataformadoletramento.org.br/hotsite/infografico-letramento/>



Livro Caderno de alfabetização funcional do Mobral- (1983)

Fonte: Disponível em:

<http://matematicanaeducacaodejovensadultos.blogspot.com/2014/05/livro-usado-na-educacao-mobral.html>

**ANEXO F** - Modelo de cartazes utilizados pelo Mobral, encontrado no livro Soletre Mobral e leia Brasil



*A experiencia é nossa: os chamados cartazes geradores da mensagem que desbrava o analfabeto. A técnica vem produzindo os melhores resultados em todas as áreas. É o Brasil despertando.*



**Fonte:** Disponível em:

<http://www.dominipublico.gov.br/download/texto/me002465.pdf>